

Lisa Schnaidt

**VOM SPRECHEN ZUR SCHRIFT
FÖRDERUNG EINES SCHÜLERS DER 1. KLASSE
EINER SCHULE FÜR SPRACHBEHINDERTE**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Lisa Schnaidt

2014

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
03. FEBRUAR 2014**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

**THEMA:
VOM SPRECHEN ZUR SCHRIFT - FÖRDERUNG EINES SCHÜLERS DER 1.
KLASSE EINER SCHULE FÜR SPRACHBEHINDERTE**

**THEMA VEREINBART MIT REFERENTIN: PROF' IN DR. PHIL. HABIL. IRIS
FÜSSENICH**

KORREFERENTIN: AOR' IN KRISTINA SINGER

SCHNAIDT, LISA

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	1
Teil I: Theoretische Grundlagen	4
1. Schule für Sprachbehinderte	4
1.1 Die Institution.....	4
1.2 Bildungspläne.....	7
1.3 Wiederholung der ersten Klasse	10
2. Vom Sprechen zur Schrift.....	13
2.1 Ausgewählte Ebenen der mündlichen Sprache.....	13
2.2 Schriftspracherwerb aus Sicht von Kindern.....	17
2.3 Funktion von Schrift.....	21
2.4 Einsicht in den Aufbau von Schrift.....	24
2.5 Kenntnis von Begriffen	26
3. Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb	29
3.1 Zum Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit.....	29
3.2 Anforderungen beim Schriftspracherwerb	32
3.3 Konsequenzen für das Lehren und Lernen	38
4. Diagnostik (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten bei mehr- und einsprachigen Kindern	40
4.1 Ausgewählte Ebenen der mündlichen Sprache.....	42
4.2 Funktion von Schrift.....	46
4.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift.....	49
4.4 Kenntnis von Begriffen	52
5. Förderung (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten	54
5.1 Passung zwischen Lehren und Lernen	54
5.2 Fördermöglichkeiten	56
5.2.1 Mündliche Sprache	58

5.2.2 Funktion von Schrift	60
5.2.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift.....	61
5.2.4 Kenntnis von Begriffen	63
Teil II: Bezug zur Praxis	65
6. Thomas	65
6.1 Biografische Daten	65
6.2 Bisherige sprachliche Entwicklung	68
7. Diagnostisches Vorgehen	70
7.1 Mündliche Sprache.....	70
7.2. Schriftliche Sprache	73
7.2.1 Funktion von Schrift	73
7.2.2 Einsicht in den Aufbau von Schrift.....	75
7.2.3 Kenntnis von Begriffen	79
7.3 Konsequenzen für die Förderung	82
8. Darstellung der Förderung	84
8.1 Rahmenbedingungen der Förderung	84
8.2 Durchführung der Förderung	87
8.3 Reflexion	94
9. Fazit	97
10. Literaturverzeichnis	99
11. Anhang	105

Versicherung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Entwicklungsmodell für das Lesen- und Schreibenlernen (VALTIN 2010, S. 7)	S. 35
Abbildung 2:	4-Säulen-Modell (BRÜGELMANN/ BRINKMANN ² 2005, S. 99)	S. 57

0. Einleitung

Viele Kinder verfügen schon, bevor sie in die Schule kommen, über schriftsprachliche Fähigkeiten. In der Auseinandersetzung mit Schrift, beispielsweise in Bilderbüchern, nehmen sie Schrift als etwas Bedeutungstragendes wahr und erhalten erste Einsichten in deren Funktion und Aufbau. Andere Kinder, besonders diejenigen, die wenig Kontakt zu Schrift haben, haben die Funktion von Schrift bei Schuleintritt möglicherweise noch nicht erkannt. Bei Schuleintritt befinden sich die Kinder daher auf „...unterschiedlichen Stationen auf dem Weg zur Schrift“ (FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2008, S.11). Der Schriftspracherwerb stellt hohe Anforderungen an die sprachlich- kognitiven Fähigkeiten des Kindes. Es handelt sich hierbei nicht nur um die Verschriftung einzelner Grapheme, anhand einer Phonemanalyse, sondern um eine sprachanalytische Tätigkeit des Kindes. Sprache wird zum Gegenstand der Betrachtung. Daher muss der Lernende seine Aufmerksamkeit auf die formalen Aspekte von Sprache lenken und von der inhaltlichen Seite abstrahieren. Diese Analyse gelingt umso besser, je mehr Erfahrungen das Kind mit Schrift gesammelt hat und je mehr es über Schrift weiß (vgl. DEHN 2013, S. 12).

Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache wurden lange Zeit auf Defizite wie Teilleistungsschwäche zurückgeführt, was zu Konsequenzen im Lehr- Lernprozess führte, beispielsweise in Form von isolierten Teilleistungstrainingseinheiten. OSBURG (1997) und andere Autoren (u.a. DEHN 2013, VALTIN 2010) zeigen auf, dass Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb nicht nur auf Störungen der Wahrnehmung zurückzuführen sind, sondern auf eine fehlende Erkenntnis und Einsicht in die Funktion von Schrift. Diese kann nur im Zusammenhang mit Schrift und nicht durch isoliertes Training erlernt werden.

Thomas gehört zu den Kindern, die vor Schuleintritt wenig Kontakt zu Schrift aufweisen können, da im Elternhaus wenige Schrifterfahrungen möglich sind. Ich lernte Thomas im Oktober 2012, im Rahmen des Seminars zum ‚selbstständig diagnostischen Handeln‘ kennen, förderte ihn seit dieser Zeit und verfasste auch mein diagnostisches Gutachten über ihn. Ich begleitete ihn während seines gesamten ersten Schuljahres an der Schule für Sprachbehinderte. Am Ende der ersten Klasse fand ein Gespräch mit den Eltern statt, in dem ihnen geraten wurde, Thomas die erste Klasse freiwillig wiederholen zu lassen. Die Eltern stimmten diesem Vorschlag zu. Daher befindet er sich zurzeit wieder in einer ersten Klasse. Thomas wächst zweisprachig auf. Seine Eltern stammen aus Polen und die Erst- und Familiensprache ist Polnisch, in der Schule spricht er ausschließlich Deutsch.

Thomas benötigt eine differenzierte Diagnostik, die seine Fähigkeiten herausstellt und die Schwierigkeiten in Bezug auf den Schriftspracherwerb ermittelt. Nur auf Grundlage einer ausführlichen Diagnostik, kann eine erfolgreiche Förderung stattfinden. Hierbei handelt es sich nicht um Testverfahren, die einzelne Teilleistungen überprüfen, sondern um Beobachtungsaufgaben, die das kindliche Lernen in den Vordergrund rücken und sich an Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs orientieren. Meine Motivation für das Thema der Wissenschaftlichen Hausarbeit entstand als ich Thomas kennenlernte und mich mit dem Thema des Schriftspracherwerbs intensiver beschäftigte. Der Erwerb der Schriftsprache stellt einen entscheidenden Schritt in der Entwicklung eines Kindes dar. Umso wichtiger ist es als Lehrperson die Kinder ausreichend zu unterstützen und bei Schwierigkeiten gezielt zu fördern.

Daraus ergibt sich für mich die Fragestellung, wie Kinder mit Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache gefördert werden können. Hierbei wird insbesondere auf den Übergang vom Sprechen zur Schrift eingegangen.

Der Aufbau meiner wissenschaftliche Hausarbeit: „Vom Sprechen zur Schrift - Förderung eines Schülers der 1. Klasse einer Schule für Sprachbehinderte“ gliedert sich in zwei Teile und unterschiedliche Kapitel. In Teil I werden Grundlagen des Schriftspracherwerbs, der Diagnostik und Förderung dargestellt. Da Thomas eine Schule für Sprachbehinderte besucht, wird in Kapitel 1 auf die Institution Schule für Sprachbehinderte eingegangen und die Bildungspläne werden vorgestellt. Anschließend wird auf die Konsequenzen einer Klassenwiederholung eingegangen, da dies den theoretischen Hintergrund für den Praxisteil darstellt. Kapitel 2 skizziert den Übergang vom Sprechen zur Schrift. Welche Anforderungen hierbei an den Lernenden gestellt werden und wie Schriftspracherwerb aus Sicht der Kinder zu betrachten ist, wird in diesem Kapitel dargestellt. Die Unterpunkte „Funktion von Schrift“, „Einsicht in den Aufbau von Schrift“ und „Kenntnis von Begriffen“ ziehen sich als ‚roter Faden‘ durch die Arbeit. Hierbei wird zuerst auf die mündliche Sprache eingegangen und anschließend auf die Schriftsprache. Die Schwierigkeiten des Schriftspracherwerbs und die damit verbundenen Anforderungen werden in Kapitel 3 dargestellt. Als Grundlage dienen hierbei die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der gesprochenen und geschriebenen Sprache. In diesem Kapitel erfolgt auch eine erste Zusammenfassung der Konsequenzen, die sich für das Lehren und Lernen ergeben. Anschließend folgt Kapitel 4, das sich mit der Diagnostik von mehr- und einsprachigen Kindern beschäftigt und wesentliche Grundlagen der Beobachtungsaufgaben darstellt. Daran anschließend werden in Kapitel 5 theoretische Grundlagen der Förderung dargestellt.

Teil II der Arbeit beschäftigt sich mit der praktischen Umsetzung der dargestellten Theorie. Hierzu wird in Kapitel 6 Thomas' Biografie, seine Lebenswirklichkeit, sein Sozialverhalten in Bezug auf die Klassenwiederholung und seine bisherige sprachliche Entwicklung dargestellt. Anschließend erfolgt in Kapitel 7 eine ausführliche Diagnostik, die sowohl die mündliche, als auch die schriftliche Sprache mit einbezieht. Die Diagnostik und gezielte Förderung im Rahmen meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit ereignete sich im Zeitraum Mitte September bis Ende Januar. Um ein vollständiges und differenziertes Bild zu erhalten, das Thomas' Lernfortschritte dokumentiert, wird an gekennzeichneten Stellen auf Auswertungen des diagnostischen Gutachtens vom September 2013 zurückgegriffen. Als Abschluss des Praxisteils wird in Kapitel 8 die gezielte Förderung von Thomas, mit einer anschließenden Reflexion der Förderung und einer Selbstreflexion, dargestellt. Innerhalb dieses Kapitels wird auch ein Vergleich zum Ende des ersten Schuljahrs dargestellt und ein Ausblick gegeben. Den Schluss der Arbeit (Kapitel 9) bildet das Fazit, in dem die gesamte Arbeit reflektiert wird und Konsequenzen für die schulische Praxis dargestellt werden. Es folgen ein Literaturverzeichnis und der Anhang, mit allen relevanten Materialien der Diagnostik und Förderung.

Da in der Förderung stellenweise mit Thomas' Namen gearbeitet wurde, werde ich ihn im Folgenden nicht ändern. Um aber die Anonymität zu gewährleisten und eine Zurückverfolgung zu verhindern, werden Wohnort und Standort der Schule nicht genannt.

Um eine bessere Lesbarkeit dieser Arbeit zu ermöglichen, werde ich in meiner Arbeit überwiegend die maskuline Personenbezeichnung verwenden. Es sei jedoch ausdrücklich darauf verwiesen, dass stets die feminine Form gedanklich impliziert ist.

Teil I: Theoretische Grundlagen

1. Schule für Sprachbehinderte

1.1 Die Institution

Die Schule für Sprachbehinderte ist eine Sonderschule, die neben den Regelschulen existiert. Ihr Förderschwerpunkt bezieht sich auf den Bereich der Sprache. Sie ist daher für Schüler gedacht, die eine besondere Förderung im Bereich der Sprache benötigen, welche momentan an einer Regelschule nicht gewährleistet werden kann. Die Schule für Sprachbehinderte ist als Durchgangsschule konzipiert. „Sie führt ihre Schülerinnen und Schüler in die allgemeine Schule zurück, sobald aufgrund der erworbenen sprachlichen Kompetenzen eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der allgemeinen Schule zu erwarten ist“ (KMK EMPFEHLUNGEN 1998, S. 16). Ein Übergang in die allgemeinen Schulen ist jederzeit möglich. Eine Kooperation zwischen allgemeinen Schulen und Schulen für Sprachbehinderte ist besonders wichtig, um einen gelungen Übergang für den einzelnen Schüler gewährleisten zu können.

Empfehlungen der Kultusministerkonferenz

Die Kultusministerkonferenz hat ‚Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland‘ am 06.05.1994 herausgebracht. Zusätzlich dazu hat sie am 26.06.1998 eine Ergänzung erlassen, die sich als Empfehlung auf den Förderschwerpunkt „Sprache“ bezieht.

„Sonderpädagogische Förderung soll das Recht der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich der Sprache auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen. Es soll erreicht werden, dass die Kinder und Jugendlichen über einen dialoggerichteten Gebrauch Sprache aufbauen und ausgestalten, diese in Bewährungssituationen anwenden, sich als kommunikationsfähig erleben und lernen, mit sprachlichen Beeinträchtigungen und deren Auswirkungen umzugehen“ (KMK EMPFEHLUNGEN 1998 S. 2).

Die Sprachentwicklung hat auch einen großen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Teilhabe an der Gesellschaft. Ein Ziel besteht darin, Kinder und Jugendliche im Bereich der Sprache zu unterstützen, damit sie eine umfassende Handlungskompetenz erwerben können. Sprachliches Handeln bezieht sich sowohl auf die Lebenswelt der Menschen als auch auf ihre Teilhabe an der Gesellschaft. Daher umfasst sprachliches Handeln auch den Schriftspracherwerb.

Die Kultusministerkonferenz hat vielseitige Empfehlungen herausgebracht, die im Folgenden in Bezug zu dem Thema der Wissenschaftlichen Hausarbeit aufgeführt werden.

„Bei Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich sprachlichen Handelns sind häufiger besondere Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb festzustellen. Deshalb ist es wichtig, systematisch die Entwicklung aller Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, die Voraussetzung sind für das Erlernen des Lesens und Schreibens. Hierzu gehen insbesondere das Symbolverständnis, das Symbol- und Regelbewusstsein als Grundlage für die Ausbildung von Fähigkeiten der auditiven und visuellen Wahrnehmung, die metasprachliche Reflexion, die phonematische Differenzierung, die rhythmische Gliederung von Sprache und auch feinmotorische Fähigkeiten der Schreibhand“ (KMK EMPFEHLUNGEN 1998, S. 11f).

Allerdings gilt es bei dieser Aussage zu beachten, dass gewisse Fähigkeiten erst durch den sinnstiftenden Umgang mit Schriftsprache entstehen können (siehe auch Kapitel 2.2) und nicht durch ein isoliertes Training.

Generell gilt, dass im Bereich der Sprache geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen sind, die sprachliches Lernen begünstigen. Dies beinhaltet eine anregungsreiche Kommunikation, ein sprachliches Vorbild und geeignete sprachliche Impulse (vgl. EBD., S. 10f).

Ebenso ist die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit ein entscheidender Faktor, um einen gelingenden Spracherwerb der Schüler zu ermöglichen. Sprache und Identität hängen stark miteinander zusammen. „Mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf stellen differenzierte Anforderungen an die Diagnostik und an den Unterricht“ (EBD., S. 12). Diese Aussage trifft zwar zu, allerdings gilt es zu beachten, dass eine differenzierte Diagnostik und Förderung bei jedem Kind stattfinden sollte.

Schulanfang auf neuen Wegen

Die Initiative ‚Schulanfang auf neuen Wegen‘ des Landes Baden-Württemberg wurde im Dezember 2009 vorgestellt und hat als übergreifende Ziele eine flexiblere Einschulungsphase, sowie eine flexible Gestaltung der ersten Schuljahre. Es sind verschiedene Modelle vorgesehen. Modell A1 besteht darin Klasse 1 und Klasse 2 zu jahrgangsübergreifenden Lerngruppen zusammenzufassen. Je nach Bedarf können die Kinder ein bis drei Jahre in dieser Lerngruppe verweilen. Dadurch wird es ermöglicht, je nach individuellem Bedarf, den Kindern ausreichend Zeit zur Bewältigung des Lernangebots zur Verfügung zu stellen. Im Modell A2 werden zweimal pro Jahr Einschulungstermine festgelegt. Zusätzlich zu dem regulären Einschulungstermin im September gibt es einen zweiten Einschulungstermin im Frühjahr. Dadurch können die Kinder flexibel, je nach Entwicklungsniveau, eingeschult werden.

Modell B1 besteht darin, die Grundschulförderklassen eng mit der Grundschule zu verzahnen. Dadurch soll es den Kindern ermöglicht werden, jederzeit in die Grundschule zu wech-

seln. In Grundschulförderklassen werden Kinder, die zurückgestellt wurden, gefördert. Die Förderung ist mit den Anforderungen der ersten Klasse eng verbunden, damit eine unterjährige Einschulung ermöglicht wird. Modell B2 sieht eine Förderung der Kinder durch die Grundschulförderklasse vor. Kinder können ein halbes Jahr vor Einschulung in der Grundschulförderklasse gefördert werden, um sie auf die Einschulung vorzubereiten. Nach der Einschulung erhalten sie, wenn nötig, ein halbes Jahr Förderunterricht. Hierbei handelt es sich um eine Präventionsmaßnahme, die eine spätere Zurückstellung verhindern soll (vgl. SCHULANFANG AUF NEUEN WEGEN 2009).

Die Ziele bestehen darin, jedem Kind die Zeit zu verschaffen, die es benötigt, um zu lernen. Es geht darum, die individuellen Entwicklungen der Kinder zu berücksichtigen. Dadurch soll eine Reduzierung der Zurückstellungsquoten erreicht werden. Da der Entwicklungsstand und die Voraussetzungen der Kinder unterschiedlich sind, sollten auch die Lernmöglichkeiten unterschiedlich sein. Durch die flexible Verweildauer in den ersten Schuljahren und dem flexiblen Einschulungszeitpunkt kann gut an den Entwicklungsstand der Kinder angeknüpft werden. Dies soll auch zu einer pädagogischen und didaktisch-methodischen Weiterentwicklung des Anfangsunterrichts führen. Merkmale des Projekts sind eine Flexibilisierung der Einschulung und die Berücksichtigung der individuellen Lernstände. Ziel ist die Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Offene und individualisierte Lernformen sollen dazu beitragen, diese Förderung zu ermöglichen. Zudem gilt die Schule als Erfahrungsraum mit Öffnung nach außen, was eine Kooperation zur Folge hat (vgl. EBD.).

Entscheidend ist, dass die Schule den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird. Durch das Projekt ‚Schulanfang auf neuen Wegen‘ soll gewährleistet werden, dass jedes Kind nach seinem Entwicklungsstand gefördert werden kann. Durch Elterngespräche, statt Schulberichte, soll auch eine bessere Kooperation und Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Schule ermöglicht werden.

Dieses Projekt gilt allerdings nur für die Grundschulen in Baden-Württemberg. Sonderschulen, zum Beispiel die Schule für Sprachbehinderte, sind davon nicht betroffen. Wie aber in Kapitel 1.3 und auch im weiteren Verlauf der Arbeit deutlich wird, gibt es Kinder an der Schule für Sprachbehinderte, die wiederholen müssen, was teilweise schwerwiegende Folgen im Bereich der schulischen Leistungen und in der Persönlichkeitsentwicklung hervorrufen kann. Daher wäre es sinnvoll, diese Initiative auch auf den Bereich der Sonderschule auszuweiten.

1.2 Bildungspläne

Um einen Einblick in die Institution ‚Schule für Sprachbehinderte‘ zu bekommen, ist es wichtig, die Bildungspläne zu beachten. „Schulen und Klassen für Sprachbehinderte arbeiten eng mit allgemeinen Schulen zusammen“ (KMK EMPFEHLUNGEN 1998). Eine Besonderheit der Schule für Sprachbehinderte besteht darin, dass nach dem Bildungsplan der Grundschule unterrichtet wird (vgl. BILDUNGSPLAN SCHULE FÜR SPRACHBEHINDERTE 2012, S. 8). Hierbei wird der Bildungsplan der allgemeinen Schule umgesetzt, allerdings in kleineren Klassen und durch intensivere Förderangebote für die einzelnen Schüler. Zudem gibt es noch einen Bildungsplan für die Schule für Sprachbehinderte. Dieser verweist auf die besondere Unterrichtsgestaltung und die Förderung an eben dieser Schule.

„Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule für Sprachbehinderte erstreckt sich auf Schülerinnen und Schüler, die für gelingende Verstehens- und Verständigungsprozesse eines besonderen Bildungsangebots bedürfen. Es handelt sich dabei um Kinder und Jugendliche, bei denen schulisches Lernen aufgrund ihrer spezifischen Voraussetzungen in den Bereichen Wahrnehmung, Gedächtnis, Sprache und Kommunikation erschwert ist und sich daraus ein sonderpädagogischer Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsanspruch ableitet“ (BILDUNGSPLAN SCHULE FÜR SPRACHBEHINDERTE 2012, S. 8).

Ziel ist es, eine bestmögliche Förderung der einzelnen Schüler zu erreichen und den bestmöglichen Bildungserfolg zu erzielen. Daher hat der Bildungsplan für die Schule für Sprachbehinderte die Aufgabe, Vorgaben für die Umsetzung zu formulieren. Zusätzlich fügt der Bildungsplan für Sprachbehinderte sogenannte Bildungsbereiche hinzu. Sie betreffen Sprache und Lernen. Hierzu gehören „Kommunikation und Beziehung“, „Identität und Selbstkonzept“, „Leben in der Gesellschaft“ und „Anforderungen und Lernen“. Diese sind im Bildungsplan der allgemeinen Schulen nicht zu finden. Für jeden Bildungsbereich gibt es Ausführungen, wie diese Bereiche im Unterricht fächerübergreifend behandelt werden können. Es handelt sich hierbei um zentrale Aspekte der Lebensgestaltung (vgl. EBD., S. 12). Im nachstehenden Abschnitt wird sowohl der Bildungsplan der Grundschule als auch der Bildungsplan der Schule für Sprachbehinderte im Bezug auf den (Schrift-)Spracherwerb betrachtet. Hierbei wird nur auf den Primarbereich eingegangen, insbesondere auf den Anfangsunterricht.

Der BILDUNGSPLAN GRUNDSCHULE (2004, S. 46) sieht vor, dass die Schüler merken, dass „...ihre Erfahrungen, ihre Erlebnisse, ihre Ideen und ihre Probleme wichtig sind und in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation ernst genommen werden“. Dies ist der erste Schritt, um die Funktion von Kommunikation bzw. Schrift zu erkennen. Die Schüler verstehen, dass Kommunikation, insbesondere die schriftliche, einen Zweck verfolgt. Hierbei ist es wichtig, vielfältige Unterrichtssituationen zu schaffen, in denen sie die Funktionen der Schrift erfahren. Auch im BILDUNGSPLAN SCHULE FÜR SPRACHBEHINDERTE (2012, S.16) wird explizit

darauf hingewiesen: „Die Schule berücksichtigt die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und greift die Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt auf, um jedem Einzelnen den Zugang zum Lesen und Schreiben zu ermöglichen. Sie nutzt und schafft Anlässe im Schulleben, um die Bedeutung von Schrift erfahrbar zu machen und die Anwendung zu unterstützen“. Hierzu zählt beispielsweise auch die Gestaltung der Schule oder des Klassenzimmers. Die Schrift sollte von Anfang an als Bedeutungsträger eingesetzt werden, das heißt, dass sie auch im Klassenzimmer oder dem Schulgelände sichtbar sein und Bedeutung vermitteln sollte.

„Ein Angebot interessanter Schreibaneignungen und -anlässe soll die Kinder von Anfang an zum selbstständigen Schreiben motivieren“ (BILDUNGSPLAN GRUNDSCHULE 2004, S. 45). Mit diesem Zitat wird auf die Motivation des Schriftspracherwerbs hingewiesen. Wenn Kinder die Bedeutsamkeit der Schrift erkennen und motiviert sind, ihre eigenen Wörter oder Texte zu verschriften, wird ihnen der Schriftspracherwerb leichter fallen. Der BILDUNGSPLAN SCHULE FÜR SPRACHBEHINDERTE (2012, S. 16) greift dies ebenfalls auf: „Die Schule schafft bewusst Anlässe, um die Freude am Umgang mit Schrift zu wecken, zu entfalten und zu erhalten“.

Es ist wichtig, dass in der Schule eine Lese- und Schreibkultur entsteht: „Regelmäßiges Vorlesen geeigneter Kinderliteratur macht die Kinder mit einer Vielfalt literarischer Muster, Sprachformen und Inhalten vertraut und macht Lust auf eigenes Lesen“ (BILDUNGSPLAN GRUNDSCHULE 2004, S. 44). Wie im BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE (2004) verankert, hat die Entstehung von Lesemotivation Priorität. Dadurch entwickeln Kinder Lust und Freude am Lesen und sind motiviert diese Fähigkeit zu erlernen. Hierzu ist eine schriftreiche Umgebung notwendig. Die Kinder brauchen die Möglichkeit, mit Schrift eigenaktiv in Kontakt zu treten, um Einsichten in die Schrift zu erhalten. Aber auch das Verschriften eigener Wörter oder Texte motiviert die Kinder, da sie sich nun unabhängig von Raum und Zeit schriftlich ausdrücken können. Als Grundlage sind „...regelmäßige Schreibzeiten [und] eine anregende Schreibumgebung“ (EBD. S.45) von großer Bedeutung. Um die Bedeutsamkeit der Schrift herauszustellen, bietet es sich an, die Texte der Schüler vorzulesen oder regelmäßig Bücher zu präsentieren. Kinder mit wenig Erfahrung im Umgang mit Schrift erhalten dadurch Anregungen. „Die Schule sichert, dass Vorlese-, Lese- und Schreibmöglichkeiten verlässlich angeboten und individuell genutzt werden können“ (BILDUNGSPLAN SCHULE FÜR SPRACHBEHINDERTE 2012, S. 16).

Zusätzlich ist im Bildungsplan der Schule für Sprachbehinderte noch die Prävention von Schwierigkeiten verankert: „Die Schule schafft Angebote zur Förderung der phonologischen Bewusstheit und zur Prävention von Schwierigkeiten des Schriftspracherwerbs“ (BILDUNGS-

PLAN SCHULE FÜR SPRACHBEHINDERTE 2012, S. 16). Die kritische Auseinandersetzung mit der Förderung der phonologischen Bewusstheit erfolgt noch in Kapitel 2.2. Auf die Schwierigkeiten des Schriftspracherwerbs wird in Kapitel 3 eingegangen.

1.3 Wiederholung der ersten Klasse

Persönliche Auswirkungen des Wiederholens

Wiederholt ein Kind eine Klasse, kann das zu Auswirkungen im persönlichen, schulischen oder familiären Bereich führen. Im Gegensatz zu Regelschulen, die stellenweise eine Eingangsstufe besitzen (siehe Kapitel 1.1), ist im Sonderschulbereich diese Möglichkeit (noch) nicht gegeben. Thomas, mein zu förderndes Kind, wiederholt die erste Klasse freiwillig. Wie später im Praxisteil dargestellt wird, bereitet ihm diese Wiederholung, vor allen Dingen in sozialer Hinsicht, Schwierigkeiten. Daher ist es wichtig, mit den theoretischen Grundlagen einer Wiederholung einer Klasse vertraut zu sein.

Die Gründe für das Wiederholen einer Klasse sind vielfältig und bedingen sich gegenseitig. Daher gibt es nicht einen expliziten Faktor, der zu einer Wiederholung führt. Meist ist es ein Zusammenspiel aus Schüler, Lehrperson, Eltern und der Institution Schule. Für Kinder, die eine Klasse wiederholen müssen, ist das meist ein einschneidendes Erlebnis. Sie müssen die Klasse wechseln, verlieren dabei vielleicht Freunde und müssen sich eventuell dem Druck ihrer Eltern aussetzen.

„Am Schlimmsten ist dabei, dass die Kinder sich häufig nicht nur vor ihrer Umwelt schämen, sondern sich selbst als minderwertig und als Versager empfinden – auch wenn sie sich nach außen vielfach den Anschein der Gleichgültigkeit zu geben versuchen“ (STARCK 1974, S. 22).

Schule wird dadurch als Belastung empfunden, was Auswirkungen auf den Charakter, das Sozialverhalten und die Einstellung zum Beruf hat (vgl. EBD. S. 23). Denn gerade die Charakterbildung und die damit verbundene (negative) Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit findet maßgeblich in der Primarstufe statt. Kinder, die wiederholen müssen, haben meist eine geringere Motivation und sie erfahren die schulischen Inhalte des Lernens als wenig sinnvoll (vgl. FÜSSENICH/ SANDFUCHS 2004, S. 26). Diese Verhaltensmuster stabilisieren sich während der fortlaufenden Schulzeit. Die Schüler verlieren an Selbstvertrauen und bekommen ein negatives Selbstbild. Zudem können Konflikte in der Familie auftreten. Schnell kann es dadurch zu einem „Teufelskreis“ (BETZ/ BREUNINGER ²1987) kommen. Hierbei unterscheiden die Autoren zwischen dem pädagogischen, dem sozialen und dem innerpsychischen Teufelskreis. Diese haben gemein, dass sich das Kind in einer Spirale befindet aus der es ohne gezielte, durchdachte Hilfe nicht mehr herausfindet, was letzten Endes zur Resignation führen kann.

Wenn Kinder die Erfahrung machen, dass sie den Lernanforderungen nicht gewachsen sind, greifen sie oft auf Vermeidungsstrategien zurück. Sie fühlen sich in der Lernsituation hilflos, wenn sie etwas nicht können, was alle anderen Kinder schon beherrschen. Dadurch kann sich Angst entwickeln, was wiederum zu Lernblockaden führen kann. Schüler, die ein negatives Selbstbild besitzen, gehen mit weniger Zuversicht an Aufgaben heran und versuchen

ihnen auszuweichen, warten auf Hilfe von außen oder resignieren. Die Vermeidungsstrategien führen dazu, dass die Schüler sich gar nicht mehr weiterentwickeln. In Folge dessen bemerken sie aber auch nicht, an welcher Stelle ihre Fähigkeiten liegen, was wiederum zu einem negativen Selbstbild und wenig Selbstvertrauen führt (vgl. RUF 2004, S. 35).

Sinn und Unsinn einer Wiederholung

Über den Sinn der Wiederholung einer Klasse zur Leistungsverbesserung kann kontrovers diskutiert werden. Die Wiederholung soll dazu dienen, den Lernstoff der jeweiligen Klasse zu wiederholen, um das Klassenziel zu erreichen. Die Annahme, dass das Kind durch eine Klassenwiederholung besser wird, ist nicht gegeben. Das Kind absolviert die zu wiederholende Klasse meist mit einer Leistungsverbesserung, doch die Leistungen im darauffolgenden Schuljahr nehmen mit zunehmender Leistungsanforderung ab (vgl. STARCK 1974, S. 23).

„Schon Adolf Busemann (Zur Psychologie des Sitzenbleibens) stellte 1932 fest, dass Sitzenbleiber ihren Rückstand im allgemeinen nicht aufholen, sondern auch unter den jüngeren Klassenkameraden wieder zu etwa 50% bei den Leistungsschwachen sind“ (EBD., S.25). Dieses Ergebnis kann aber auch Ausdruck der Art und Weise einer Wiederholung sein. Die einfache These, dass es ausreicht, den gleichen Lernstoff zweimal vermittelt zu bekommen, um ihn zu verstehen, greift nicht weit genug. Oftmals werden die Gründe und die psychischen Komponenten einer Wiederholung vernachlässigt. Daher ist eine Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten wichtig, damit die Förderung effektiv gestaltet werden kann.

Da Lernen immer in einen sozialen Kontext eingebettet ist, hat eine Wiederholung auch Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen des Kindes, die hierbei (negativ) beeinflusst werden können. Abgesehen von Ausnahmen, beispielsweise bei längerer Krankheit, führt die Wiederholung einer Klasse in der Regel nicht zu besseren Schulleistungen (vgl. EBD., S. 23).

Möglichkeiten zur gewinnbringenden Gestaltung

Muss ein Kind eine Klasse wiederholen, ist es von großer Bedeutung, diese Wiederholung gewinnbringend zu gestalten, damit das Kind ein Erfolgserlebnis hat und einen Gewinn aus der Wiederholung ziehen kann. Das bedeutet, dass die Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes ermittelt werden sollten, um das Kind nicht zu langweilen, sondern an den Schwierigkeiten anzusetzen. Tritt eine mangelnde individuelle Förderung des Kindes in der neuen Klasse auf, führt dies zu einer Schwächung des Leistungsbildes und zu geringeren kognitiven Lernfortschritten (vgl. EINSIEDLER/ GLUMPLER 1989 zitiert nach RUF 2004, S. 34). Konkret bedeutet dies, dass es nicht ausreicht, dem Kind den Lernstoff ein zweites Mal anzubieten.

Am Anfang einer Klassenwiederholung wird das Kind dem Unterricht und dem Lernstoff folgen können. Doch irgendwann kommt der Punkt, an dem Schwierigkeiten auftreten. Daher ist es wichtig, eine eingehende Diagnose durchzuführen und die Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes zu ermitteln, die als Voraussetzung für eine Förderung gelten. Gleichzeitig ist es von großer Bedeutung, die Persönlichkeit des vom Misserfolg enttäuschten Kindes zu stabilisieren.

„Die Stärkung des Selbstvertrauens, des Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls und auch der Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes stehen im Mittelpunkt der Förderung, ebenso wie die Förderung der Motivation.“ (Ruf 2004, S. 36)

Das bedeutet einerseits, dass zuerst eine Diagnose durchgeführt werden sollte, auf deren Basis anschließend eine gezielte Förderung erfolgen kann. Andererseits sollte die Förderung so konzipiert sein, dass sie auch die Stärken des Kindes betont und es die Aufgaben, die ihm gestellt werden, bewältigen kann. Hierbei spielt auch die Lehrperson eine wichtige Rolle. Sie fungiert als Unterstützer und sollte das Kind ermutigen, motivieren und loben, wenn es eine Aufgabe richtig gelöst hat. Wichtig ist daher, dass die Förderung kontinuierlich und von gut ausgebildeten Lehrern durchgeführt wird. Da besonders die ersten Schuljahre prägend für das Kind sind, darf es nicht passieren, dass ein Kind ein zu wiederholendes Schuljahr ohne gezielte Förderung absolviert. FÜSSENICH (2004, S. 32) fordert unter anderem bildungspolitische Konsequenzen, denn diese sind von entscheidender Bedeutung, um es zu ermöglichen, Kinder individuell zu fördern und ihnen eine zweite Chance bieten.

2. Vom Sprechen zur Schrift

2.1 Ausgewählte Ebenen der mündlichen Sprache

Aus der interaktionistischen Sichtweise lernt ein Kind Sprache, weil es kommunizieren möchte. Sprachen lernen geschieht nicht nur durch Imitation, sondern zum größten Teil durch Interaktion. Sprache dient folglich der Kommunikation und des Problemlösens (vgl. BRUNER 1981, S. 21). Kinder lernen Sprache, weil sie sich ausdrücken wollen, um etwas zu erreichen. Dabei ist „Spracherwerb (...) kein Soloausflug“ (EBD.), sondern findet immer in Interaktion mit der Bezugsperson des Kindes statt. Daher benötigt das Kind ein sprachliches Angebot. Der Wortschatz ist hierbei von entscheidender Bedeutung. Anhand eines wachsenden Wortschatzes lernt das Kind die Phonologie und die Grammatik der Sprache. Wie LIEBMANN bereits 1901 erkannte, hängen Grammatik und Semantik stark miteinander zusammen. Grammatik kann sich nur ausbilden, wenn ein ausreichender Wortschatz vorhanden ist. Daher empfiehlt es sich, „... den Kindern durch geeignete Demonstration in natura oder in effigie die fehlenden Begriffe beizubringen“ (LIEBMANN 1901, S. 252).

Da in der folgenden Arbeit Bezug auf die Semantik und die Grammatik genommen wird, werden diese zwei Bereiche der Sprache theoretisch ausführlicher dargestellt.

Semantik

Der Erwerb von Bedeutungen ist besonders wichtig für den Spracherwerb. Im Gegensatz zu anderen Bereichen der Sprache ist er nie abgeschlossen, sondern kann ein Leben lang verändert oder erweitert werden. Sowohl das Sprachverständnis, als auch die Sprachproduktion sind hierbei von entscheidender Bedeutung für die Kommunikation. Der Erwerb von Bedeutungen ist allerdings nicht nur auf die mündliche Sprache begrenzt, sondern bezieht sich auch auf die Schriftsprache. Auf den Erwerb des Wortschatzes soll im Folgenden nicht weiter eingegangen werden. Wichtig ist, dass der Erwerb von Bedeutungen eine herausragende Rolle in der Kommunikation spielt. Gleichzeitig gibt es immer wieder Kinder, die Schwierigkeiten in diesem Bereich aufweisen.

Schwierigkeiten beim Erwerb von Bedeutungen lassen sich nicht nur auf einen eingeschränkten Wortschatz reduzieren. FÜSSENICH/ GEISEL (2008, S. 17) stellen deutlich dar, dass der Bedeutungserwerb ein komplexer Prozess ist, bei dem in vier Bereichen Schwierigkeiten auftreten können:

1. Eingeschränkter Wortschatz
2. Fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes
3. Probleme mit dem Sprachverständnis
4. Probleme mit der Wortfindung

Nach ZOLLINGER (1994, zitiert nach FÜSSENICH ⁵2002, S.85) zeigt sich das eingeschränkte Sprachverständnis darin, dass

- Kinder, Äußerungen nur aufgrund von Schlüsselwörtern interpretieren.
- sie auf Fragen häufig nur mit „Ja“ oder „Nein“ antworten. Mit diesen Äußerungen halten sie die Kommunikation aufrecht, und vermitteln den Gesprächspartnern, sie hätten die Äußerung verstanden.
- sie oft Floskeln („weiß nicht“) oder „Passe-par-tout-Wörter“ („Das da“) verwenden.
- sie häufig Äußerungen des Kommunikationspartners aufnehmen und wiederholen.

Diese Strategien helfen den Kindern ihre Kommunikation mit einem Gegenüber fortsetzen zu können und vermitteln diesem gleichzeitig den Eindruck, dass sie alles verstanden haben, was bei genauerer Betrachtung nicht zutrifft. Dadurch befriedigen sie das Bedürfnis des Kommunikationspartners nach einer Antwort, ohne in die Verlegenheit zu geraten, etwas „Falsches“ zu äußern. Zudem umgehen sie dadurch eine eigene Aussage, ohne dem Gegenüber durch Schweigen aufzufallen.

Verfügt das Kind über ungefähr 50 Äußerungen, tritt meist der Vokabelspurt auf. In sehr kurzer Zeit erwirbt das Kind viele neue Wörter. In dieser Phase bilden sich die ersten metasprachlichen Fähigkeiten aus. Die Kinder fragen beispielsweise nach unbekannten Begriffen, korrigieren sich und andere und nehmen Über- und Unterdehnungen vor. Kinder, die Schwierigkeiten mit dem Erwerb aufweisen, vervollständigen ihr inneres Lexikon in dieser Phase nur langsam. FÜSSENICH (2002) bezieht sich auf eine Studie von GÜNTHER (1988), in der aufgezeigt wurde, wie Kinder mit Schwierigkeiten auf semantischer Ebene reagieren können.

- Sie benutzen häufig Oberbegriffe (z.B. „Frau“ für „Braut“) oder verwenden andere Wörter aus demselben semantischen Feld (z.B. „Kokosnuss“ statt „Ananas“).
- Sie fragen kaum nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben.
- Sie äußern kaum Korrekturen, bezüglich ihrer eigenen Aussagen oder der ihrer Kommunikationspartner.
- Sie zeigen wenig kreativen Umgang mit Sprache.

- Sie entwickeln kaum metasprachliche Fähigkeiten.

Oftmals fallen diese Kinder nicht auf, da sie ausreichend pragmatische Fähigkeiten entwickelt haben. Umso wichtiger ist es, diese Schwierigkeiten zu erkennen und gezielt zu beobachten, um sie anschließend fördern zu können.

Grammatik

Die Grammatik dient dazu, Sätze zu strukturieren. Bei anwachsendem Wortschatz braucht es ein System, um die Wörter aneinanderzureihen. Grammatikerwerb meint hierbei den Erwerb der Flexionsformen, der Syntax und der Wortbildung (vgl. DITTMANN ²2006, S. 59). Ab etwa der Mitte des zweiten Lebensjahres, bis hin zum Alter von vier bis fünf Jahren erwirbt ein Kind den grundlegenden Bestand syntaktischer und morphologischer Prinzipien. Andere Kinder, vor allen Dingen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, haben noch Schwierigkeiten mit der deutschen Grammatik (vgl. JEUK/ SCHÄFER 2007, S. 1). Allerdings ist die grammatische Entwicklung zu diesem Zeitpunkt nicht am Ende angelangt. Bis ins Jugendalter hinein wird das grammatikalische System erweitert, um auch komplexere Strukturen beherrschen zu können (vgl. DANNENBAUER ⁵2002, S. 105).

CLAHSEN (1986) stellte eine Skizze des frühen Grammatikerwerbs auf, die eine Orientierung für den Erwerb und den Verlauf bietet (nachzulesen bei DANNENBAUER ⁵2002). Allerdings wird im Folgenden weniger auf den Verlauf, als auf die Schwierigkeiten eingegangen.

FÜSSENICH (2012, S. 333) hat typische Merkmale auf grammatischer Ebene dargestellt, die Schwierigkeiten kennzeichnen:

- Auslassung von obligatorischen Elementen, wie die Auslassung von Wortarten und Satzgliedern
- Die Verbstellung in Hauptsätzen
- Fehlende Subjekt-Verb-Kongruenz
- Keine Auflösung zusammengesetzter Verben
- Keine Inversion bei Fragen
- Artikel- und Kasus- Probleme

Es gibt nur wenige Untersuchungen im Bezug auf die Grammatik bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. JEUK/ SCHÄFER (2008, S.11) merken an, dass es im Bezug auf Mehrsprachigkeit zu bedenken gilt, dass nicht alle mehrsprachigen Kinder bei Schuleintritt vergleichbare

Kompetenzen wie einsprachig deutsch aufwachsende Kinder besitzen. Das schulische Lernen bedeutet für sie auch immer ein Lernen der Zweitsprache Deutsch. Häufige Schwierigkeiten bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern liegen im Erwerb des Genus und des Kasus. Der Gebrauch der Artikel bereitet ihnen ebenfalls oft Schwierigkeiten. Der Erwerb des zielsprachlich korrekten Kasus kann bis ins Jugendalter reichen.

Zum Spracherwerb eines Kindes gehört nicht nur seine mündliche Sprache mit den verschiedenen Ebenen, sondern auch die Schrift, die schon vor Schuleintritt eine Rolle spielt. Diese Schwierigkeiten in der mündlichen Sprache können auch Auswirkungen auf die Schriftsprache haben. Beispielsweise beruhen orthografische Prinzipien auf der Grundlage grammatischer Fähigkeiten. Ebenso können grammatikalische Unsicherheiten in der Schrift sichtbar werden, die in der gesprochenen Sprache durch Gestik, Mimik und Vermeidungsstrategien kompensiert werden konnten. Im Umkehrschluss kann die Auseinandersetzung mit Schrift auch zu einer Verbesserung der mündlichen Sprache führen. FÜSSENICH (1998) zeigt anhand eines 11-jährigen Jungen, der Auffälligkeiten in der Grammatik aufweist, wie die Schrift und das Nachdenken über Schrift, also die metasprachlichen Fähigkeiten, die Spontansprache des Jungen verbesserten. Ein weiteres Beispiel (FÜSSENICH 1992) zeigt auf, dass anhand der Schrift die Subjekt-Verb-Kongruenz und die Verbstellung verbessert wurden. „Mit der Schrift lernen Kinder, dass Sprache als gegenständlich, dauerhaft optisch zur Verfügung stehende Sprache zu erkennen“ (EBD., S. 38). Diese Eigenschaft kann für die Sprachtherapie genutzt werden. Anhand der Schrift wird die Aufmerksamkeit weniger auf den Inhalt und mehr auf die formale Seite gelegt. Dadurch kann die mündliche Sprache analysiert werden und im Zuge dessen, Regeln erkannt werden.

2.2 Schriftspracherwerb aus Sicht von Kindern

Lange Zeit, und auch immer noch, wurde die phonologische Bewusstheit als Vorläuferfähigkeit zum Schriftspracherwerb angesehen. „Mit phonologische Bewusstheit wird die Fähigkeit bezeichnet, die Sprache als ein aus Segmenten bestehendes Gebilde zu betrachten und mit diesen Segmenten analytisch und synthetisch umzugehen" (SCHMID-BARKOW 2003, S. 38). Das bedeutet, Kinder müssen Phoneme erkennen können, um sie verschriften zu können. Daraus wird gefolgert, dass die Förderung von Teilleistungen in der phonologischen Informationsverarbeitung den Schriftspracherwerb positiv beeinflusst (vgl. EBD.). Dementsprechend gab und gibt es eine Vielzahl an Fördermaterialien, wie beispielsweise das Würzburger Trainingsprogramm (KÜSPERT/ SCHNEIDER, 2006). Anhand des Arbeitsbuchs „Hören, lauschen, lernen" werden unterschiedliche Übungen zum „richtigen" Hören, zur Anlaut- und Phonemanalyse oder zur Silbensegmentierung angeboten.

Im Umkehrschluss bedeutet dies aber nicht, dass das Erkennen von Phonemen eine Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist. Vielmehr entwickelt sich die phonologische Bewusstheit in der Auseinandersetzung mit Schrift, das heißt, sie ist Teil des Schriftspracherwerbs und nicht als Vorbedingung anzusehen. Ebenso wird, wenn phonologische Bewusstheit als Vorläuferfähigkeit betrachtet wird, die Sichtweise auf die kindlichen Lernprozesse vergessen. Kinder lernen leichter, wenn sie Bedeutung in ihrem Tun sehen. Wenn sie folglich die Bedeutung der Schrift verstanden haben und bemerken, welche für Vorteile sie daraus ziehen, wird ihnen die Phonemanalyse deutlich leichter fallen. Das Konzept von Phonemen, Wörtern oder Einheiten entwickelt sich ebenso mit Schrift. Denn hierbei entdecken die Kinder visuell einen Zusammenhang zwischen Phonem und Graphem oder können Wörter anhand von Wortgrenzen erkennen. Phonologische Bewusstheit kann nicht analytisch gelehrt werden, sondern nur im Kontext der Sprache, beispielsweise in Spielen oder Abzählversen (vgl. SCHMID-BARKOW 2003, S. 39). Übungen aus Trainingsprogrammen können Kinder zu Sprachspielen anregen, aber es braucht immer eine für die Kinder bedeutungsvolle Situation und eine zusammenhängende Handlung anstatt isolierten Übungen.

VALTIN (2010) kritisiert, dass sich die phonologische Bewusstheit auf einen verengten Lese- und Schreibbegriff bezieht. Es handelt sich hierbei nicht nur um eine Technik zum Entschlüsseln von Schrift, sondern auch um „...kulturelle, literale Praktiken des Umgangs mit Schriftsprache..." (EBD., S. 8). Denn Schriftspracherwerb ist mehr als das Erlernen des alphabetischen Prinzips, es geht vielmehr um die Teilhabe an der Schriftkultur. Daher sind Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit, die isoliert stattfinden, nur begrenzt

sinnvoll. Besser wäre eine umfassende Förderung, die viele unterschiedliche Elemente enthält:

- Eine umfassende Sprachförderung
- Spielerische Erfahrungen mit Schrift
- Förderung metasprachlichen Verhaltens
- Anleitung zur Vergegenständlichung von Sprache durch spielerische Übungen
- Kindgemäße Zugänge zur Schrift
- Vertiefung von Einsichten in die Funktion und Struktur von Sprache und Schrift
- Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Lautebene
- Einbettung der pädagogischen Angebote in den Alltag der Kinder

(vgl. VALTIN 2010, S. 8f).

Die wichtigste Komponente des Schriftspracherwerbs ist die Motivation. Lesen und Schreiben übt schon früh eine Faszination auf Kinder aus, allerdings müssen ihnen diese Tätigkeiten im alltäglichen Leben vertraut werden. Das bedeutet, sie brauchen Vorbilder, um Lesen und Schreiben zu wollen. Denn solange sie die Funktion von Schrift noch nicht erkannt haben, wird ihnen der Zugang zum Schriftspracherwerb erschwert sein. Die phonologische Bewusstheit lässt sich nicht als Teilfunktion isolieren. Sie ist zwar sehr bedeutsam für den Schriftspracherwerb, aber das Interesse des Kindes lesen und schreiben zu lernen, muss vorhanden sein (vgl. SCHMID-BARKOW 2003, S. 40). Daher ist ein isoliertes Funktionstraining aus pädagogischer und sprachdidaktischer Sicht abzulehnen (vgl. VALTIN 2010, S. 9).

„Wenn Kinder in die Schule kommen, befinden sie sich an unterschiedlichen Stationen auf dem Weg zur Schrift. Dies betrifft ihre Vorstellungen von Schrift, ihre Zugriffsweisen und ihr individuelles Lernverhalten.“ (FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008, S.11). Das bedeutet, es herrschen teilweise große Unterschiede zwischen den Kindern. Manche von ihnen können schon lesen und schreiben, andere haben die Funktion von Schrift noch nicht erkannt. Daraus folgt, dass die Kinder einer Klasse bei Schuleintritt über völlig unterschiedliche Voraussetzungen, Kompetenzen und Erfahrungen mit Schrift verfügen. Dies hängt maßgeblich mit dem Elternhaus und der Kindertagesstätte zusammen. Kinder, die in einer Familie aufwachsen, in der Schrift eine große Rolle spielt, werden schon früh die Funktion von Schrift erkennen. Ihnen wird beispielsweise viel vorgelesen, oder sie dürfen der Mutter beim Schreiben eines Einkaufszetels helfen. Schon vor Schuleintritt können sie einige Grapheme oder Buchstaben schreiben und haben verstanden, wozu Schrift gut sein kann.

Kinder, die in ihrer Kindheit keinen Kontakt zur Schrift hatten, haben Schwierigkeiten, den Sinn des Lesen und Schreiben Lernens zu verstehen, eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache. Es entsteht eine große Diskrepanz zwischen den Erfahrungen der einzelnen Kinder. Daher ist es von großer Bedeutung, den Schriftspracherwerb aus Sicht der Kinder zu betrachten. Dadurch rücken die unterschiedlichen Lernmuster und Strategien mehr in den Mittelpunkt und beeinflussen die didaktisch-methodische Gestaltung des Schriftspracherwerbs (vgl. CRÄMER/ SCHUMANN ⁵2003, S. 257).

Metakommunikation

Um den Schriftspracherwerb aus Sicht der Kinder zu betrachten, ist es wichtig, die Metakommunikation zu beachten, die einen wichtigen Faktor für den erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache darstellt. „Kommunikation über Kommunikation wird als Metakommunikation bezeichnet“ (ANDRESEN 2005, S. 97). AUGST (1978) unterscheidet hierbei zwischen Metakommunikation und Extrakommunikation. Metakommunikation wird sichtbar, wenn ein Kind etwas nicht versteht und daraufhin nachfragt. Es liegt eine Kommunikationsschwierigkeit vor, die das Kind versucht zu beheben. Dies wird im folgenden Beispiel deutlich:

Mutter: „Das Kind hat Sommersprossen.“

Kind: „Welche Sommersprossen? Es ist doch Winter.“

(FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2008, S. 19).

Hierbei wird deutlich, dass das Kind etwas nicht versteht und daraufhin nachfragt. Es findet auf Seiten des Kindes ein Kommunikationsproblem statt, da das Kind über die gesprochene Sprache nachdenkt und hierbei die Sommersprossen mit dem Sommer in Verbindung setzt. FÜSSENICH/ LÖFFLER (²2008, S. 21) stellen weitere Verhaltensweisen der Kinder dar:

- Mitteilungen darüber, dass sie Äußerungen nicht verstanden haben
- Kommentare über Sprache
- Korrektur eigener Äußerungen oder die der Gesprächspartnerin
- Überdehnungen
- Neuschöpfungen

„Zur Extrakommunikation gehören Äußerungen, die explizit sprachliche Phänomene thematisieren, ohne dass Kommunikationsschwierigkeiten vorliegen, wie im folgenden Beispiel:

Ein siebenjähriger Junge sieht ein Buch mit der Aufschrift „Angst“. Er liest den Titel und sagt: „Wenn das am Schluss ein <scht> hätte, würde das Wort Angscht heißen“ (FÜSSENICH/LÖFFLER ²2008, S. 19). Hierbei wird deutlich, dass keine explizite Kommunikationsschwierigkeit vorliegt und das Kind trotzdem über Sprache nachdenkt. Extrakommunikation liegt dann vor, wenn das Kind ausreichend viele Begriffe erworben hat, um über Sprache überhaupt nachzudenken (siehe Kapitel 2.5). Dass Kinder über Sprache nachdenken, ohne dass Kommunikationsprobleme vorliegen, zeigt sich daran, dass sie Freude an Sprachspielen entwickeln. Hierbei spielen sie mit Silben und Phonemen, tauschen diese aus, oder lassen sie weg (vgl. EBD., S. 20).

Die Metasprache ist ein entscheidender Faktor innerhalb des Schriftspracherwerbs. „Sie ist das Öl in der Mechanik aller sprachlichen Kommunikation. Die Metasprache ist nicht nur unerlässlich für die voll funktionierende Maschinerie der Sprache, sie wird auch schon gebraucht, um das Getriebe zusammenzubauen“ (BROCKMEIER 1997, S. 291).

BROCKMEIER (1997) stellt fünf Hypothesen über den Zusammenhang zwischen Literalität und Bewusstsein dar. Seine Hypothesen beziehen sich auf fünf unterschiedliche Aspekte der Schrift, in denen es um das Nachdenken über Sprache geht. Diese fünf Hypothesen betreffen die modalen, medialen, mentalen, metasprachlichen und materiellen Aspekte der Schrift. Im Bezug auf dieses Kapitel spielen vor allen Dingen die Mentalitäts- und Metasprachehypothese eine wichtige Rolle. Die Mentalitätshypothese geht davon aus, dass sich gewisse kognitive Strukturen nur in der Auseinandersetzung mit Schrift entwickeln können (siehe oben). In Anlehnung daran, ist die Metasprachehypothese zu sehen. Sie geht davon aus, dass in der Auseinandersetzung mit Schrift, also Erfahrungen des Lesen und Schreibens, Sprachbewusstsein entwickelt wird. Es kann als unstrittig angesehen werden, dass Schriftsprache die Einstellung zur Sprache verändert. Sprache wird als etwas vom Kontext Ablösbares angesehen (vgl. SCHMID-BARKOW 1999, S. 88).

2.3 Funktion von Schrift

Die Wahrnehmung von Schrift verkörpert im Erwerb der Schriftsprache eine entscheidende Bedeutung. Schrift lässt sich überall im Alltag wahrnehmen, beispielsweise auf Schildern oder Emblemen. Die Funktion von Schrift zu erkennen, ist eine wichtige Errungenschaft, um erfolgreich die Schriftsprache zu lernen. „Wer nicht weiß, was Lesen und Schreiben für ihn bedeutet, wer noch kein Interesse an Schriftzeichen entwickeln konnte, wird es schwer haben, Lesen und Schreiben zu lernen“ (DEHN 2013, S. 72). Hierbei ist sowohl die Wahrnehmung von Schrift, als auch ihre Bedeutung zu (er)kennen ausschlaggebend. Durch ältere Geschwister oder Erwachsene können Kinder diese Funktionen schon früh, vor Schulbeginn, lernen. Schrift kann zur Bezeichnung von Gegenständen oder als Erinnerungshilfe dienen. Sie kann Informationen unabhängig von Zeit und Raum bewahren und Mitteilungen an Mitmenschen ermöglichen, z.B. durch das Schreiben oder Lesen eines Briefs (vgl. BRÜGELMANN 2007, S. 203).

Schrift wahrzunehmen, bedeutet auch, zu erkennen, dass Zeichen Bedeutung tragen und nach und nach zu lernen, dass sich die geschriebene Sprache von der gesprochenen Sprache unterscheidet (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 31). Aber nicht nur das Erkennen von Schrift ist wichtig, sondern auch das selbstständige Ausführen. Wenn die Funktion von Schrift erkannt wurde, wächst die Motivation selbst Schrift zu hinterlassen, in Form von Kritzelschablonen oder eines Briefs. Dadurch kommen die Kinder mit drei grundlegenden Charakteristika von Schrift in Berührung: Kreativität, Kommunikation und Beständigkeit (vgl. WHITEHEAD 2004, zitiert nach FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 32). Diese Erkenntnis hilft den Kindern, Schrift erfolgreich zu erwerben. Kinder, die keinen Kontakt zur Schriftsprache aufweisen können, fällt es zu Beginn ihrer Schulzeit häufig schwer, Schrift wahrzunehmen und für ihre Zwecke zu nutzen. Um aber eine Motivation für den Schriftspracherwerb zu schaffen, ist es wichtig, dass die Kinder die Funktion von Schrift für sich persönlich erkennen.

Wie in Kapitel 3.1 noch ausführlicher dargestellt wird, ist die Motivation Schreiben zu lernen eine qualitativ andere, als die zum Erwerb der mündlichen Sprache. Die gesprochene Sprache ist eine notwendige Voraussetzung, um seine Bedürfnisse und Wünsche zu äußern. Die Kinder lernen sprechen, um sich mitteilen zu können. Diese, natürlich vorhandene, Motivation ist beim Schriftspracherwerb nicht immer gegeben, denn Kinder sind in der Regel nicht auf Schrift angewiesen, um sich mitteilen und äußern zu können. Das bedeutet, dass die Motivation zum Lesen- und Schreibenlernen nicht automatisch gegeben ist, sondern erst noch entdeckt werden muss (vgl. VYGOTSKJ 2002). Daher ist es von großer Bedeutung, dass

Kinder Schrift als ersten Schritt überhaupt wahrnehmen. Anschließend muss die Funktion von Schrift erkannt werden, um eine Motivation zu finden, selbst lesen und schreiben lernen zu wollen. Im Bezug auf die Schule hat dies zur Folge, dass vielfältige Angebote und Anstrengungen unternommen werden müssen, um Schrift anzubieten. Allein aus der Erkenntnis heraus, dass Schrift innerhalb einer bedeutungstragenden Situation gelernt wird, ist ein kontextunabhängiges Training nicht begründbar und schließt sich daher aus. Schrift kontextunabhängig zu trainieren, verbessert im besten Fall technische Fähigkeiten, aber nicht die Einsicht in die Schriftsprache (vgl. VALTIN/ NAEGELE ³1993). Auch DEHN (2013) bezeichnet den Schriftspracherwerb als erfolglos, wenn nur auditive und visuelle Vorübungen technisch absolviert werden, ohne dass ein Begriff von Schrift bei dem Kind entsteht. Sie verweist auf die kognitiven Strukturen eines jeden Kindes, die sich in der Auseinandersetzung mit Schrift erweitern und differenzieren. Diese kognitiven Strukturen sind immer vom jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes anhängig und erweitern sich durch Erfahrungen innerhalb der „Zone der nächsten Entwicklung“ (VYGOTSKJ 2002) (siehe dazu auch Kapitel 5.1).

Diese Erfahrungen mit Schrift werden oft unter dem Begriff „Literacy“ zusammengefasst. Der aus dem anglo-amerikanischen Raum stammende Begriff wird meist in der deutschen Literatur übernommen, da keine adäquate Übersetzung vorliegt. ULICH (2003, zitiert nach FÜSSENCH/ GEISEL 2008, S. 31) definiert Literacy als ein Konzept, das kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur erfasst. Der Begriff umfasst das Interesse an Schrift, Abstraktionsfähigkeit, den Umgang mit Büchern, das Symbolverständnis und die Lesefreude. Diese Vielseitigkeit erschwert die Möglichkeit, eine Definition zu finden. Es geht um den Umgang mit Schrift. Hierbei ist nicht das Abschreiben von Buchstaben gemeint, sondern der erfahrungsvolle Umgang mit Schrift, der dem Kind Bedeutung, Nutzen und Einsichten der Schrift vermittelt und gleichzeitig in seiner Erfahrungswelt eine Rolle spielt. Die Entwicklung dieser Kompetenzen können schon früh begünstigt werden, beispielsweise durch das Vorlesen eines Bilderbuchs. Durch das Beobachten der älteren Geschwister oder Eltern beim Lesen und Schreiben, wird die Funktion von Schrift dem Kind deutlich. Häufiges Vorlesen kann Kindern schon vor der Schule bewusst machen, dass die Schriftsprache charakteristische Merkmale besitzt, um sich von der mündlichen Sprache zu unterscheiden. Dabei werden sie auch mit Konventionen, wie die Lese- und Schreibrichtung, Absätzen und Überschriften vertraut. Allerdings haben diese Erfahrungen bei Schuleintritt nicht alle Kinder gemacht, was dazu führt, dass manchen Kindern die Bedeutung und Funktion von Schrift bei Schuleintritt noch nicht deutlich ist.

BRÜGELMANN (³1989) betont, dass ein emotionaler Bezug zu Lese- und Schreibversuchen besteht. Ob der Umgang mit Schrift Freude bereitet und Motivation weckt, kann ausschlaggebend für den Zugang zur Schriftsprache sein.

„Lernen ist wahrscheinlicher, wenn Kinder den Zusammenhang durchschauen, in dem eine Aufgabe steht, wenn ihnen der Beitrag einer Übung zur Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten einsichtig ist und sie nicht mechanisch isolierte Lerneinheiten absolvieren“ (BRÜGELMANN ³1989, S. 16).

Unter diesem Aspekt sind Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb noch aus einem anderen Blickwinkel zu sehen. Schriftspracherwerb ist nicht nur ein rein kognitiver Entwicklungsprozess, der ausschließlich durch Übung entsteht, sondern ein Prozess, in dem Motivation eine große Rolle spielt. Kinder entwickeln ihre eigene Logik im Bezug auf die Schrift. Voraussetzung dafür sind keine bedeutungslosen Übungen, sondern ein vielseitiger und bedeutungstragender Umgang mit Schrift.

2.4 Einsicht in den Aufbau von Schrift

Der Erwerb der Schriftsprache stellt Kinder vor eine neue Herausforderung. Die mündliche Sprache wird in Interaktion und aus dem Wunsch heraus, sich mitteilen zu wollen, erworben. Die Schriftsprache ist meist an die schulische Unterweisung gebunden. Hierbei lernen Kinder neue Strukturen kennen. Ein wichtiges Kennzeichen der Schrift ist das Fehlen eines direkten Kommunikationspartners. Daher muss die schriftliche Sprache viel expliziter und deutlicher sein. Da auch Mimik, Gestik und Intonation nicht vorhanden sind, müssen schriftliche Aussagen konkreter und ausführlicher sein. Unvollständige Sätze oder Ellipsen sind hierbei unzulässig (vgl. FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2008, S. 32).

Bereits bevor Kinder in die Schule kommen, können sie sich stellenweise schon einzelne Wörter an Buchstabengruppen oder am Schriftzug merken. „Lesen und Schreiben setzen aber voraus, dass sie den ‚Code knacken‘, d.h. dass sie die Regeln verstehen und die Elemente kennen, mit deren Hilfe Sprache schriftlich gefasst wird“ (BRÜGELMANN/ BRINKMANN ²2005, S. 105). Und auch später brauchen sie eine Strategie, um sich unbekannte Wörter erschließen zu können. Daher ist das Verständnis über den Aufbau unserer Schrift von großer Bedeutung.

In unserer Kultur existiert die alphabetische Schrift. Dies hat zur Folge, dass die Kinder von der gesprochenen Sprache abstrahieren müssen, da beim Schriftspracherwerb nicht mehr die Bedeutung der einzelnen Wörter im Vordergrund steht, sondern die formale und lautliche Seite.

„Beim Schreibenlernen muss das Kind die Einsichten in die Sprache, die die Erfinder unseres Schriftsystems besaßen, rekonstruieren und die Kodierungsregeln für sich neu entdecken. Dieser Rekonstruktionsprozess bezieht sich auf zwei Aspekte:

1. Die Erkenntnis der kommunikativen Funktion von Schrift: Schrift ist eine besondere Form von Sprache und nicht Zeichen beliebig auswechselbaren Inhalts; in der Schrift werden alles Redeteile wiedergegeben; und
2. die Erkenntnis bestimmter sprachlicher Einheiten, die in unserem Schriftsystem repräsentiert sind, wie Laute, Wörter und Sätze“ (VALTIN/ NAEGELE ³1993, S. 25).

Von dem Inhalt zu abstrahieren und die Konzentration auf die formale Seite von Sprache zu legen, bedeutet beispielsweise auch, Reime zu erkennen. Die Einsicht in die formale Seite von Schrift zeigt sich dann, wenn Kindern klar wird, dass Wörter, die lautlich zusammenpassen, sich also reimen, semantisch meist nicht ähnlich sind. Die Beziehung zwischen Laut- und Schriftstruktur ist wesentlich für den Schriftspracherwerb. Kinder müssen erkennen, „...dass die lautliche Seite eines Wortes nichts mit der inhaltlichen Seite zu tun hat“ (FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2008, S. 33). Diese Fähigkeit zeigt sich auch darin, zu erkennen, dass das

Wort „Rotkehlchen“ länger ist, als das Wort „Kuh“, auch wenn die Kuh viel größer ist, als das Rotkehlchen. Hierbei muss von der Wortbedeutung abstrahiert werden, was eine große kognitive Leistung ist (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 31 und VALTIN/ NAEGELE ³1993, S. 40).

Dazu gehört auch, über Sprache nachzudenken und damit zu spielen, z.B. indem man die Fähigkeit besitzt, Wörter in Silben zu untergliedern. Silben stellen den natürlichen Sprechrhythmus der Sprache dar und sind Kindern meist durch Lieder, Verse oder Reime vertraut. Diese Segmentierung von Wörtern kann auch für den Schriftspracherwerb bzw. die Phonemanalyse genutzt werden. Hierbei kommt es zu einer Verlangsamung der Sprache, daher kann die Aufmerksamkeit bewusst auf die lautliche Form gelegt werden. Im weiteren Verlauf des Schriftspracherwerbs hilft das Segmentieren beim Lesen und Schreiben komplexer Wörter. Das Lesen fällt leichter, wenn nicht jedes Phonem einzeln synthetisiert wird, sondern der Vorgang, durch die Bildung von Einheiten, erleichtert wird. Allerdings fällt es nicht jedem Kind leicht, Wörter in Silben zu gliedern. Besonders einsilbige Wörter, oder Wörter mit Silbenverdopplung bereiten vielen Kindern Schwierigkeiten (vgl. FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2008, S. 33).

Um Einsicht in den Aufbau von Schrift zu gewinnen, müssen Kinder den Zusammenhang zwischen Laut- und Schriftsprache erkennen. Auch hier spielt die Abstraktion des semantischen Bezugs eine wichtige Rolle. Die Kinder müssen lernen, dass Wörter sich nicht ähneln, wenn die Bedeutung ähnlich ist, sondern wenn sie ähnlich oder gleich klingen. „Rabe“ und „Amsel“ sind semantisch zwar ähnlich, haben aber im Schriftbild und Klang keine Ähnlichkeit. „Rabe“ und „Rebe“ hingegen haben keine inhaltliche Verbindung, unterscheiden sich im Schriftbild allerdings nur in einem Graphem, daher klingen sie ähnlich (vgl. EBD., S. 31). Diese Einsichten entstehen, wenn Kinder ihre ersten eigenen Wörter verschriften. Bei dem alphabetischen Schreiben handelt es sich um ein lautgetreues Schreiben. Es ist die Fähigkeit, den Lautstrom der Wörter aufzugliedern und mit Hilfe von Graphemen schriftlich festzuhalten. Hierbei verschriften Kinder die Wörter so, wie sie sie hören. Dieses Prinzip muss gefestigt werden, da es die Grundlage der Schrift darstellt. Hierbei erlangen die Kinder Einsicht in die Korrespondenz zwischen Phonem und Graphem. Erst, wenn diese Stufe des Schreibens gefestigt ist, macht es Sinn, auf die orthografische Phase überzugehen, in der das Kind orthografische Regeln lernt. Schwierigkeiten beim Übergang von der alphabetischen zur orthografischen Strategie ergeben sich, wenn das Kind weiterhin das aufschreibt, was es sich vorspricht. Das Kind muss sich beim Übergang zur orthografischen Strategie Regeln aneignen, die nicht explizit hörbar sind. Es muss sich folglich von der Lautsprache lösen. Ist die alphabetische Strategie noch nicht sicher, es werden aber trotzdem schon die orthografischen Prinzipien von dem Kind erwartet, führt dies zu einer unsicheren Schreibung.

2.5 Kenntnis von Begriffen

„Dass Kinder in der Lage sind, extrakommunikativ über Sprache zu sprechen, setzt den Erwerb von bestimmten Begriffen voraus“ (FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2008, S. 31). Wenn Kinder in der Lage sind, über Sprache nachzudenken, brauchen sie bestimmte Begriffe, um über die Sprache sprechen zu können. Schüler verfügen über Wörter, die sie benutzen, aber es gilt nachzufragen, welche Bedeutung sie in den Wörtern sehen. Es kann vorkommen, dass von demselben Wort, aber von einer unterschiedlichen Bedeutung gesprochen wird. Im (Schul-) Alltag ist es wichtig, dass die Kinder bestimmte Begriffe kennen. Hierbei ist es beispielsweise wichtig, zwischen Buchstaben und Zahlen unterscheiden zu können. Diese Begriffe werden im Schulalltag oft verwendet und schließlich auch vorausgesetzt. Für die Schüler ist es wichtig, nicht nur die Wörter zu kennen, sondern die Begriffe auch zu verstehen, um erfolgreich Aufgaben lösen zu können. Mit Kenntnis von Begriffen sind beispielsweise auch Begriffe wie „Buchstabe“, „Wort“, oder „Satz“ gemeint. Zahlreiche Begriffskenntnisse entstehen erst in der Auseinandersetzung mit Schrift. (vgl. FÜSSENICH 2011, S. 18). Manche Kinder halten am Anfang ihrer Schreibungen noch keine Wortgrenzen ein, was darauf zurückzuführen ist, dass ihnen Begriffe wie „Wort“ oder „Satz“ noch nicht bekannt sind. Diese Begriffe sollten im Zusammenhang mit Schrift thematisiert werden, um zu gewährleisten, dass die Kinder diesen Begriffen die Bedeutungen der Erwachsenen zuordnen. SANDU (2009, S. 29) zeigt auf, dass Begriffe, die ohne Schrift thematisiert werden, zu Irrtümern führen können. Sie verdeutlicht dies an einem Beispiel aus dem Würzburger Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“ (KÜSPERT/ SCHNEIDER 2006). In dieser Trainingseinheit symbolisieren Bauklötze den linguistischen Begriff „Wort“. Am Ende dieser Übung sagte ein Kind: „Ein Wort ist ein Klotz“ und verdeutlicht dadurch, dass es die Bedeutung dieses Begriffs nicht verstanden hat, da ihm der Begriff ohne Bezug zur Schrift vermittelt wurde. Auch andere Autoren, wie beispielsweise OSBURG (2002) stellen die These auf, dass durch Einbezug von Schrift, begriffliches Wissen erweitert werden kann. „Setzen sich Kinder mit der geschriebenen Sprache auseinander, reflektieren sie über Schreibungen. Können sie dabei Bezüge zu begrifflichem Wissen herstellen, so erscheint eine gegenseitige Beeinflussung konsequent“ (OSBURG 2002, S. 24).

In schulischen Lehr- und Lernsituationen ist die Kenntnis von Begriffen sehr bedeutsam. Viele Arbeitsanweisungen sind durch Begriffe geprägt, die für manche Kinder keine Bedeutung haben. Besonders mehrsprachige Kinder, aber nicht nur diese, verfügen oft nicht über den Wortschatz, der in der Schule verlangt wird. Kinder aus schriftfernen Milieus verfügen teilweise nicht über konkrete Vorstellungen, wenn es um für uns alltägliche Begriffe wie „lesen“ und „schreiben“ geht. Viele Kinder bezeichnen diese Tätigkeiten als „malen“. Nur in der Aus-

einandersetzung mit Schrift können sie von diesen Begriffen ausgehend, konkrete Vorstellungen entwickeln (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 31).

VALTIN (1988) konnte in einer Untersuchung nachweisen, dass vielen Kindern bei Schulanfang und auch noch lange Zeit darüber hinaus, die Zuordnung gesprochener und geschriebener Sprache nicht gelingt.

„Das Kind kauft ein Eis.“ Frage: „Was bedeutet ‚Das‘?“ (Erstes Wort zeigen).

Kind: „Das Kind geht in eine Eisdiele und kauft ein Eis“.

Frage: „Was steht beim letzten Wort?“

Kind: „Das Kind, das hat dem Eis gut geschmeckt.“

Frage: „Was steht insgesamt da?“

Kind: „Das Kind kauft ein Eis.“ (Niklas 5 Jahre, vgl. VALTIN 1988, S. 13).

Begriffe wie „Buchstabe“, „Wort“, und „Satz“ sind für viele Kinder unbekannt. Dies sollte ein Hinweis sein, dass Lehrenden die Komplexität des Schriftspracherwerbs nicht vollständig bewusst ist. In der Schule werden diese Begriffe ganz selbstverständlich verwendet, ohne zu beachten, dass viele Kinder gewisse Begriffe erst lernen müssen. Die Loslösung von der inhaltlichen Seite der Sprache ist ein entscheidender und zeitgleich kognitiv anspruchsvoller Schritt für die Lernenden. Gleichzeitig dienen die verwendeten Begrifflichkeiten dazu, bewusst über Sprache nachzudenken und dies kommunizieren zu können. „Zur Bewusstwerdung von Sprache trägt die Vermittlung wissenschaftlicher Begriffe im Unterricht mit ihrer anderen Beziehung zum Objekt innerhalb systematischer Wechselbeziehungen bei“ (SCHMID- BARKOW 1999, S. 87).

VYGOTSKJ (2002, S. 346) sieht den Unterschied zwischen den Alltagsbegriffen und den wissenschaftlichen Begriffen darin, dass die Alltagsbegriffe eine konkrete Anwendung erfahren, während die wissenschaftlichen Begriffe willkürlich und bewusst gelernt werden. Diese Aussage trifft auch auf Kinder zu, die in die Schule kommen. Sie werden mit ganz unterschiedlichen, ihnen vielleicht unbekannten, ihrer Alltagswelt fremden, Begriffen konfrontiert, die sie nicht aus ihrer Erfahrung ableiten können, sondern erst noch lernen müssen. Wird diese begriffliche Diskrepanz nicht berücksichtigt, können Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb oder generell beim (schulischen) Lernen auftreten. In einer Analyse von 320 Unterrichtsprotokollen hat sich gezeigt, dass das unterschiedliche begriffliche Wissen in vielen Situationen, beispielweise in der Aufgabenstellung, nicht berücksichtigt wird (vgl. OSBURG 2002). Hieraus ergeben sich für die Kinder „...Situationen, in denen sie auf Grund mangelnden ‚Verstehens‘ beim Lernen behindert werden“ (OSBURG 2003b, S. 28). OSBURG (2002) verweist darauf,

dass Sprache das Medium des Unterrichts ist. Werden inhaltliche Schwierigkeiten bei Kindern nicht erkannt, wird beispielsweise eine Arbeitsverweigerung als Störung interpretiert und nicht auf ein fehlendes Verständnis zurückgeführt. „Aufgrund einer mangelnden Passung von didaktischen Anforderungen und begrifflichem Wissen [...]“ (OSBURG 2002, S. 162) können Schwierigkeiten beim Lösen bestimmter Aufgaben entstehen.

Kenntnis von Konventionen

Schriftspracherwerb bedeutet auch, Konventionen geschriebener Sprache zu kennen. In unserer Kultur wird von links nach rechts und von oben nach unten geschrieben und gelesen. In anderen Kulturen, beispielsweise in Arabien, wird von rechts nach links geschrieben. Dieses Wissen über Konventionen ist folglich nicht selbstverständlich und muss von jedem Kind erlebt und erlernt werden. Im Bezug auf Bücher gibt es unterschiedliche Konventionen. Das Kind muss lernen, auf welcher Seite das Buch aufgeschlagen wird und mit welcher Seite begonnen wird zu lesen. Auch die Unterscheidung zwischen Text und Bild gehört dazu. Eine weitere Lerntätigkeit besteht darin, zu erkennen, wozu Titel, Zeilen und Überschriften dienen (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 31). Schriftsprache zu erlernen, bedeutet folglich auch die Konventionen der jeweiligen (Schrift-) Sprache zu kennen.

3. Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb

3.1 Zum Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Die deutsche Schrift ist eine alphabetische Schrift, das bedeutet, sie wird von der Lautsprache abgeleitet. Allerdings ist sie keine reine Lautsprache, sondern unterliegt unter anderem „morphologischen Regularitäten“ (OSBURG 2002, S. 24). Der Zusammenhang zwischen Phonem und Graphem spielt beim Erwerb der Schriftsprache eine entscheidende Rolle. Ebenso wichtig ist das Verständnis über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Laut- und Schriftsprache. Beim Schreibenlernen ist es bedeutsam, dass geschriebene Sprache nicht gleichzusetzen mit gesprochener Sprache ist. VYGOTSKJ (2002) und LURIJA (²1986) stellen die Besonderheiten der schriftsprachlichen Tätigkeiten heraus:

Sprechen ist meist ein dialogischer Prozess, bei dem sich die Gesprächspartner in einer gemeinsamen Handlungssituation befinden. Daher treten beim Sprechen häufig grammatische Unvollständigkeiten oder Ellipsen auf. Beim Schreiben sind Kürzungen nicht möglich, da ein Gesprächspartner nicht unmittelbar vorhanden ist und keine gemeinsame Handlungssituation besteht. Werden Kürzungen trotzdem vorgenommen, könnte das Verständnis beeinträchtigt werden.

„Schriftliches ist deshalb im Vergleich zum mündlichen Sprechen eine maximal entfaltete und in syntaktischer Hinsicht die komplizierteste Form des Sprechens, bei der wir für den Ausdruck jedes einzelnen Gedankens wesentlich mehr Wörter brauchen als bei mündlicher Kommunikation“ (VYGOTSKJ 2002, S. 437).

Deutlich wird dies, wenn der komplizierte Aufbau der Schriftsprache in eine mündliche Kommunikationssituation übertragen wird. Hierbei wirkt sie sehr unnatürlich und unpassend. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass in der schriftlichen Kommunikation keine außersprachlichen Ausdrucksmittel, wie Gestik oder Mimik, zur Verfügung stehen. Diese sind dafür verantwortlich, dass wir in der mündlichen Kommunikation den Inhalt eines Satzes richtig interpretieren. Fehlen diese Ausdrucksmittel, ist ein genaueres Beschreiben von Nöten.

Aus interaktionistischer Sichtweise erlernen Kinder das Sprechen durch Interaktion mit einem Kommunikationspartner. Sie haben das Grundbedürfnis, ihre Wünsche zu äußern. Es besteht folglich ein pragmatischer Druck. Dieser Druck ist beim Schreiben nicht zwangsläufig gegeben. Die Notwendigkeit von Schrift ist nicht jedem Kind bewusst, daher ist die Motivation, anders als beim Sprechen, nicht immer vorhanden. Weiterhin ergibt sich das Sprechbedürfnis aus der kommunikativen Situation. Bei der Schriftsprache ist diese Situation nicht

gegeben. Der Schreiber ist gezwungen, sich seine Kommunikationssituation, also sein Motiv, selbst zu schaffen.

Im Gegensatz zur mündlichen Sprache ist die Schrift durch einen hohen Grad an Abstraktheit geprägt. Dies betrifft vor allen Dingen die Loslösung von dem semantischen Inhalt (vgl. OSBURG ²2003a, S. 116). In der deutschen Schrift besteht nicht zwangsläufig eine eins-zu-eins Entsprechung zwischen Phonem- und Graphemstruktur. Die Phonem-Graphem-Beziehung ist deshalb so schwierig, weil für 40 Phoneme nur 26 Buchstaben vorhanden sind (vgl. DEHN 2013, S. 64). Die komplizierte Phonem-Graphem-Beziehung erklärt sich weiterhin aus der Tatsache, dass neben dem phonologischen Prinzip der Schreibung, noch das morphologische und grammatische Prinzip existiert. Die Schreibung markiert beispielsweise auch die Wortstämme. Deshalb wird, dem morphologischen Prinzip nach, das Wort „Räder“ mit < ä > geschrieben um auf die Verbindung zum Wort „Rad“ hinzuweisen. (vgl. EBD.).

In der Literatur bestehen verschiedene Auffassungen über das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. OSBURG (²2003a) stellt zwei Ansätze gegenüber:

Auf der einen Seite ist die abhängigkeits-theoretische Position zu finden. Hierbei wird die geschriebene Sprache der gesprochenen untergeordnet, da diese von ihr abhängig ist. Sie wird als ein Instrument angesehen, um gesprochene Sprache wiederzugeben. Dieser Auffassung nach, würde eine eins zu eins Umsetzung von mündlicher Sprache in schriftliche Sprache existieren. Der Lernende würde folglich schreiben wie er spricht. Für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten würde das bedeuten, dass sie auch beim Schriftspracherwerb im Nachteil wären. Bei diesem Ansatz wird nicht beachtet, dass es bei der Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache zu neuen kognitiven Fähigkeiten kommen kann, die zu einer Reflexion der Sprache führen (können).

Auf der anderen Seite sind Vertreter von autonomieth-eoretischen und relativierenden Ansätzen zu finden. Sie sehen zwar die Verbindung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache, sprechen der geschriebenen Sprache allerdings mehr Autonomie zu. Demnach folgt die geschriebene Sprache ihren eigenen Regeln. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Mündlichkeit und Schriftlichkeit zwei autonome Systeme sind. Sprachauffällige Kinder sind demnach beim Schriftspracherwerb nicht unbedingt im Nachteil, sondern können sogar die Schrift nutzen, um ihre mündliche Sprache zu erweitern. Dadurch kann Schrift als Ausgangspunkt für das Lernen angesehen werden.

Die Schrift bietet eine neue Sichtweise auf Sprache. Schriftsprache ist als Chance zu betrachten, da Schrift Dauerhaftigkeit bietet. Dadurch besteht die Möglichkeit, Schrift immer

wieder zu betrachten und über sie zu reflektieren. Sie trägt zur Strukturierung von Gedanken und zur Erweiterung der Erkenntnisstrukturen bei (vgl. OSBURG ²2003a, S. 117).

„Das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist zentral, wenn es um förderdiagnostische und didaktische Konsequenzen geht“ (EBD. S. 125). Wird Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Abhängigkeit zueinander angesehen, wird der Schwerpunkt auf den Leitsatz „Schreibe, wie du sprichst“ gelegt. Wird der Schriftsprache hingegen eine Autonomie zugesprochen, ermöglicht dies neue Zugangswege für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten.

3.2 Anforderungen beim Schriftspracherwerb

Beim Schriftspracherwerb werden erhebliche Anforderungen an die Kinder gestellt, die im Folgenden dargestellt werden. „Der Umgang mit der Schriftsprache fördert die kognitive Entwicklung des Kindes in spezifischer Weise“ (CRÄMER/SCHUMANN ⁵2003, S. 259). Das Kind kann beim Erwerb der Schriftsprache zwar an seine mündliche Sprache anknüpfen, doch ist es von großer Bedeutung die Sprache an sich zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Der Umgang mit der Schriftsprache fordert von dem Kind die Aufmerksamkeit nicht mehr nur auf die Bedeutung des Wortes zu legen, sondern auch auf dessen sprachliche Form. Das Kind benötigt Wissen über Sprache. Dieses Wissen eignen sich einige Kinder schon vor der Schule an. Hierbei spielen Vorerfahrungen mit Schrift und metasprachliche Fähigkeiten (siehe Kapitel 2) eine wichtige Rolle.

Im umgekehrten Fall scheint es nach CRÄMER/ SCHUMANN (⁵2003, S. 267) nicht möglich, bestimmte sprachlich-kognitive Leistungen zu vollbringen, ohne der Schriftsprache mächtig zu sein. So berichten CRÄMER/ SCHUMANN (1990, S. 73), dass erwachsene Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses (25 - 61 Jahre) folgendes äußerten:

- „Messer schreibt man mit <ss>, also schreibt man ein kleines Messer mit <s>.“
- „Kann man Schnee auch aufschreiben?“
- „Wenn in der Schüssel viel Salat ist, schreibt man Salat mit <ll>.“

An diesen Beispielen wird deutlich, dass Schrift grundlegende kognitive Fähigkeiten fordert und fördert. Die Schwierigkeit liegt darin, die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form zu lenken und vom Handlungszusammenhang abzusehen.

Hinzu kommt, dass Wortgrenzen nicht immer anhand des Sprechens erkannt werden können. Sprechpausen oder Intonationen werden nicht zur Markierung von Wortgrenzen gesetzt, sondern nach anderen Prinzipien. Kinder müssen beim Schriftspracherwerb folglich lernen, gezielt über den Begriff „Wort“ nachzudenken und einzelne Wörter zu isolieren, um sie schreiben zu können. Hierbei müssen sie sich ausschließlich auf die Lautung konzentrieren und nicht auf den Inhalt, um die Reihenfolge der Phoneme identifizieren zu können (vgl. ANDRESEN 2005, S. 174).

Schriftspracherwerb als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung

„Der Schriftspracherwerb stellt erhebliche Anforderungen an die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Schulanfängern. Kinder müssen sich von der subjektiv-erlebnisbezogenen Vorstellung von Sprache lösen und ihre Aufmerksamkeit auf die formalen Aspekte von Sprache lenken“ (FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2008, S.12). Daher sind metasprachliche Fähigkeiten wichtig.

„Beim Schriftspracherwerb müssen die Lernenden die Einsichten in die Sprache, die die Erfinder des Schriftsystems besaßen, rekonstruieren und die Kodierungsregeln für sich neu entdecken. Es geht darum, zu einer kognitiven Klarheit in Bezug auf Funktion und Aufbau der Schrift zu gelangen“ (VALTIN 2010, S. 6).

Der Schriftspracherwerb ist daher als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung anzusehen, bei der die Kinder sich auf den formalen Aspekt der Sprache konzentrieren müssen und weniger auf den Inhalt. VALTIN (2010) stellt Fähigkeiten und Einsichten dar, die die Lernenden in Bezug auf Schrift erwerben:

- *Vergegenständlichung von Sprache/ Abstraktion von Bedeutungszusammenhang:* Hierbei handelt es sich um eine Fähigkeit, die notwendig ist für das Erlernen der alphabetischen Schrift. Das Kind muss sich auf die lautliche Seite der Sprache konzentrieren und vom inhaltlichen Zusammenhang abstrahieren.
- *Segmentieren von Äußerungen in Wörter: Wortbegriff:* Die Fähigkeit sprachliche Äußerungen in Wörter zu segmentieren, wird mit der Schriftsprache erworben. Schreibungen von Kindern, die sich an der gesprochenen Sprache orientieren, zeigen, dass sie häufig Funktionswörter auslassen oder Wörter zusammen schreiben.
- *Phonemanalyse:* Bei der Phonemanalyse geht es darum, einzelne Laute aus Wörtern herauszuhören. Dies ist besonders für Schulanfänger eine große Herausforderung, denn Wörter werden eigentlich in Silben und nicht in Lauten gesprochen, da durch die Koartikulation Laute miteinander verschmelzen. Dass diese Einsicht schwierig für Kinder ist, zeigt sich an Verschriftungen einzelner Wörter. Prägnante Phoneme werden oft sofort erkannt, z.B. <L> für „Elefant“. Die Skelettschreibung ist ein Hinweis darauf, dass noch eine unvollständige Lautanalyse stattfindet. Eine alleinige Phonemanalyse reicht aber nicht aus, um ein Wort korrekt zu verschriften. Dazu braucht es orthografische Prinzipien.
- *Lernen der Phonem-Graphem-Korrespondenz und orthografischen Prinzipien:* Diese Fähigkeit ist die Hauptschwierigkeit im Bezug auf den Schriftspracherwerb. Beim Erwerb von orthografischen Prinzipien sind sowohl die phonologischen, als auch die grammatischen Fähigkeiten von Bedeutung. Die Schwierigkeit besteht darin, dass es keine eins-zu-eins-Zuordnung von Sprachlauten und Schriftzeichen gibt.

Die Fähigkeit der Vergegenständlichung von Sprache ist eine notwendige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb. Die anderen aufgeführten Aspekte entwickeln sich erst mit der Schriftsprache und stellen keine Voraussetzung für den Erwerb derselben dar (vgl. VALTIN 2010).

Stufe	Fähigkeiten und Einsichten des Kindes	Lesen	Schreiben
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Lesen	Kritzeln
2	Kenntnis einzelner Buchstaben	Naiv-ganzheitliches Lesen	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig am ersten Buchstaben orientiert	Verschriften prägnanter Lautelemente, Skelettschreibungen (HS – Hase)
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen (G-a-r-t-e-n), gelegentlich ohne Sinnentnahme	Nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“ (aien – ein, Khint – Kind, Nart – Nacht)
5	Kenntnis und Verwendung orthografischer Muster Kenntnis und Anwendung von Behaltens- und Lernstrategien	Fortgeschrittenes Erlesen: Verarbeitung größerer Einheiten (z. B. mehrgliedrige Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthografischer Muster (Auslautverhärtung, Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen (Oper statt Opa)
6	Automatisierung von Teilprozessen	Entfaltete Lesefähigkeit	„Wörterbuchschreibweise“

Abbildung 1: Entwicklungsmodell für das Lesen- und Schreibenlernen (VALTIN 2010, S. 7)

Die oben dargestellten Fähigkeiten und Einsichten erwerben Kinder schrittweise bzw. in Stufen. Exemplarisch für Modelle des Schriftspracherwerbs, wird das Entwicklungsmodell von VALTIN (2010) vorgestellt. Diesem Modell liegt die Vorstellung zu Grunde, dass die Entwicklung des Lesen und Schreibens, trotz der Individualität jedes einzelnen Kindes, in Stufen verläuft. Abbildung 1 stellt einen Überblick über die Entwicklungsstufen dar und zeigt auf, dass Lesen- und Schreibenlernen nicht erst in der Schule beginnt.

Stufe eins beschäftigt sich mit der Nachahmung von schriftsprachlichen Tätigkeiten. Die Kinder kritzeln auf Papier oder tun so, als ob sie etwas aus einem Buch vorlesen. Hierbei findet noch keine Einsicht in den Aufbau von Schrift statt, aber die Funktion von Schrift wird erkannt. Durch die Auseinandersetzung mit Schrift werden den Kindern die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von mündlicher und schriftlicher Sprache bekannt. Stufe zwei bezieht sich auf die vorherige Stufe, wobei hier schon einzelne Buchstaben erkannt werden und ein ganzheitliches Lesen, durch das Einprägen von Wortbildern, stattfindet. Allerdings werden diese noch gemalt und nicht geschrieben, da auch in dieser Stufe die Einsicht in den Aufbau von Schrift noch fehlt. Haben Kinder eine gewisse Anzahl an Graphemen gelernt, müssen

sie sich mit der Raumlage und der Schreibrichtung beschäftigen. Erst ab Stufe drei wird die beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug deutlich und die Fähigkeit zur Phonemanalyse wichtig. Dieser Schritt ist besonders entscheidend, um von der Bedeutung eines Wortes zu abstrahieren und die Aufmerksamkeit auf die lautliche Form zu lenken. Hierbei hören die meisten Kinder zuerst die prägnanten Phoneme heraus, was zum Benennen von einzelnen Lautelementen und zu einer Skelettschreibung führt. Die Segmentierung in Laute und Wörter wird immer wichtiger. In Stufe vier wird die Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung besonders deutlich. Geschrieben wird nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“ und gleichzeitig findet ein buchstabenweises Erlesen statt. Erst in Stufe fünf werden orthografische Prinzipien angewendet. Hierbei wird neben dem phonologischen Prinzip beispielsweise noch das grammatische Prinzip angewendet. Dadurch wird deutlich, dass das Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“ nicht immer stimmt und noch andere Prinzipien, wie beispielsweise die Auslautverhärtung, existieren. Die Kenntnis dieser Prinzipien führt schließlich zu der letzten Stufe. Die Lesefähigkeit hat sich vom buchstabenweisen Erlesen hin zum Lesen in Silben entwickelt, bei der eine Sinnentnahme besser gelingen kann. Auch das Schreiben findet nun korrekt statt.

Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb

Bezug nehmend auf das oben dargestellte Entwicklungsmodell sind Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb nicht als Fehler, sondern als Entwicklungsschritte zu betrachten. Kinder entdecken die Regeln der Schriftsprache eigenaktiv. Daher sind Fehler nicht als diese anzusehen, sondern als notwendige Zwischenschritte. Diese Sichtweise war nicht immer so. Das Modell der Teilleistungsschwäche erklärte starke Abweichungen von der Norm als Defizite, die durch ein Training in den einzelnen Bereichen behoben werden können. Dem gegenüber steht das Modell der Entwicklungsstufen, welches Fehler nicht als Defizite ansieht, sondern als Zwischenstufen (vgl. DEHN 1990, S. 209). Das Entwicklungsmodell bietet eine Orientierung, um mit der Förderung innerhalb der richtigen Phase anzusetzen und das Kind weder über- noch unterfordern. Die einzelnen Beobachtungen geben Aufschluss darüber, auf welcher Stufe sich das Kind zurzeit befindet und welche Stufe als nächstes angestrebt werden kann. Daher ist das Wissen über Modelle des Schriftspracherwerbs, besonders für Lehrpersonen, von großer Bedeutung. DEHN (1990) merkt allerdings an, dass Entwicklungsmodelle sich zwar nicht auf eine Altersnorm beziehen, wie bei dem Modell der Teilleistungsschwäche, aber dadurch die Gefahr besteht die Lerngeschwindigkeit als Norm zu betrachten. Sie verweist darauf, dass es nicht ausreicht, bei Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb sich auf das Entwicklungsmodell zu beziehen. Dahingegen plädiert sie für eine Untersuchung der Zugriffsweise der Lerner. Kinder mit Schwierigkeiten befinden sich nicht nur auf einer ande-

ren Stufe der Entwicklung, sondern weisen andere Strategien auf. Daher ist es wichtig, die Förderung den Strategien der Kinder anzupassen. DEHN (1990, S. 312) verweist auf die Autoren MAY (1986) und HÜTTIS (1988) die zum Ergebnis kamen, dass schlechte Lerner ihre Fähigkeiten weniger nutzen, als gute Lerner. Dies hat nichts mit der Denkfähigkeit an sich zu tun, sondern mit dem geringen Zutrauen in die eigene Denkfähigkeit.

„Die Spannung zwischen Ermutigung zum Experimentieren und dem Gewährleisten von Sicherheit in einem freilich zunächst im Umfang sehr begrenzten Bereich - das unterscheidet m. E. in pädagogischer Perspektive solche Maßnahmen von denen, die sich entweder nur auf das Training von Teilfertigkeiten (wie beim Funktionsmodell) oder auf die Vorbereitung der Strategie der nächsten Stufe des Entwicklungsmodells richten“ (DEHN 1990, S. 314).

Das Stufenmodell gibt folglich Anhaltspunkte für die weitere Förderung. Gleichzeitig muss beachtet werden, dass das Modell nichts über die Ursachen einer langsameren Entwicklung aussagt. Trotzdem stellt es eine wichtige Grundlage dar, an der sich Lehrpersonen orientieren können.

Was Ursachen für einen erschwerten Schriftspracherwerb sein können und welche „Voraussetzungen“ für das Lesen- und Schreibenlernen wirklich von Bedeutung sind, stellt BRÜGELMANN (⁸2007, S. 200ff) dar:

1. *Kognitive Basis-Funktionen als Voraussetzung des Schrifterwerbs:* Als kognitive Basis-Funktionen werden unter anderem das Erkennen von graphischen Details, das Unterscheiden von ähnlichen Sprachlauten und das Kontrollieren feiner Handbewegungen mit dem Auge angesehen. BRÜGELMANN (⁸2007, S. 201) stellt allerdings dar, dass ein Training dieser Leistungen, ohne Bezug zur Schrift, wenig sinnvoll ist. Untersuchungen haben gezeigt, dass sich der Lernerfolg beim lesen und schreiben lernen dadurch kaum verbessert.
2. *Sprachentwicklung als Voraussetzung des Schrifterwerbs:* Untersucht wurden verschiedene Teilleistungen wie die Artikulation, der Wortschatz, der Satzbau, die Sprachverwendung und die Kommunikationsfähigkeit. Den Autoren zufolge (WELLS/RABAN 1978), die BRÜGELMANN (⁸2007, S. 201) zitiert, können diese Unterschiede in der sprachlichen Leistung ca. 20% der Leistungsstreuung beim lesen und schreiben lernen verursachen. Sie weisen allerdings darauf hin, dass dies nicht genug sei, um eine gezielte Förderung darauf aufzubauen.
3. *Teilleistungen als Voraussetzung des Schrifterwerbs:* Dieser Ansatz erklärt ca. 70% der Leistungsstreuung beim lesen und schreiben lernen. Untersucht wurden spezifische Fertigkeiten und Kenntnisse des Lesen und Schreibens. Hierbei wurden die Buchstabenkenntnis, der Stichwortschatz, die Synthesefähigkeit und die Schreibfähigkeit von Schulanfängern untersucht. Diese Ergebnisse erlauben gute Vorhersagen für die spätere Lese- und Schreibleistung. Die Autoren dieser Studie verweisen aber

ausdrücklich darauf, dass diese Fertigkeiten „mehrdeutig“ sind. Nur wenn die Kenntnisse aus der Einsicht entstehen, welche Funktion das Lesen und Schreiben besitzt, können sie hilfreich sein. Eine reine Buchstabenkenntnis, z.B. das ABC aufsagen zu können, ohne die Funktion von Schrift erkannt zu haben, erzielt nicht das gewünschte Ergebnis. Diese Einsichten entstehen aber nicht aus einem Training von Teilleistungen, sondern durch eine „... lange Kette von Erfahrungen und aktiven Versuchen des Kindes“ (BRÜGELMANN ⁸2007, S. 202).

4. *Aktiver Umgang und naive Erfahrungen mit Schrift als Voraussetzung für Schrifterwerb:* Ausgehend von den vorherigen drei Theorien, beruht die letzte Theorie auf der aktiven Auseinandersetzung mit Schrift. Der Schriftspracherwerb ist immer eine Entwicklung des Denkens über Schrift. Hierbei spielen die Erfahrungen der einzelnen Kinder eine wichtige Rolle. Schrift in bedeutungsvollen Situationen zu entdecken, fördert das Verständnis und die Funktion von Schrift. Zu merken, dass Schrift sinnvoll ist und verschiedene Funktionen beinhaltet, kann nicht durch ein isoliertes Training erfolgen, sondern immer nur durch die eigenen Erfahrungen des Kindes. Diese Erfahrungen benötigen Zeit und eine geeignete Passung zwischen dem Entwicklungsstand des Kindes und seinen Anforderungen (siehe auch Kapitel 5.1).

3.3 Konsequenzen für das Lehren und Lernen

Für manche Kinder hat Schrift im Alltag und zu Hause keinen hohen Stellenwert. Erkennen Kinder aber die Funktion von Schrift nicht, ist das Erlernen der Schriftsprache in der Schule für sie nur ein mechanisches Üben. Der Schriftspracherwerb ist, anders als der mündliche Spracherwerb, auf Instruktionen angewiesen. Denn anders als beim mündlichen Spracherwerb ist die Schriftsprache für die Kinder nicht unbedingt notwendig (vgl. DEHN 2013, S. 72). Daher ist es wichtig, die Lehr- und Lernprozesse zu beachten. Im Anfangsunterricht wird es immer Kinder geben, die Schwierigkeiten haben, zwischen Buchstaben und Zahlen zu unterscheiden, die Reimpaare nicht erkennen oder die Sprache nicht in Silben untergliedern können (FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2008, S. 50). Hinsichtlich dieser Unterschiede, ist es für Lehrpersonen unerlässlich, Kenntnis über Modelle des Schriftspracherwerbs zu besitzen. Gleichzeitig soll auf die Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Kinder eingegangen und ihr Interesse an Schrift geweckt werden, um einen gelungenen Schriftspracherwerb zu ermöglichen. Weiterhin bedeutet dies für die Umsetzung in Unterricht oder Förderung, Schriftspracherwerb aus Sicht der Kinder zu sehen (siehe Kapitel 2.2). Um die Fähigkeiten der Kinder zu erweitern, ist kein Training basaler Fähigkeiten nötig, sondern ein motivierender Umgang mit Schrift. Hierbei ist es wichtig, dass die Lehrperson sich am aktuellen Entwicklungsstand des Kindes orientiert und eine bestmögliche Passung zwischen den Fähigkeiten des Kindes und den schulischen Anforderungen vornimmt. Förderung kann daher nur erfolgreich sein, wenn es die Lernwege des Kindes berücksichtigt und die Möglichkeit zum selbständigen Lernen besteht (vgl. EBD. S. 51).

Von Bedeutung ist auch die Verantwortung der Lehrperson. Schriftspracherwerb ist nicht als Teilleistung anzusehen, sondern als ein komplexer Aspekt. Daher sollten Zuschreibungen und Stigmatisierungen, wie z.B. der Legastheniker vermieden werden, um eine Schuldzuweisung zu verhindern. Wird eine Störung des Schriftspracherwerbs nicht als Defizit angesehen, sind vielseitige förderdiagnostische Möglichkeiten gegeben (vgl. OSBURG ²2003a, S. 125). OSBURG (1997, S. 73) verweist ausdrücklich darauf, dass Wahrnehmung als ein kognitiver Prozess verstanden werden muss. Zuschreibungen wie „Wahrnehmungsstörung“, behindern das Kind in seiner Entwicklung, da daraus ein Teilleistungstraining erfolgt. Wird Wahrnehmung allerdings als kognitiver Prozess verstanden, wird deutlich, dass das Kind Schrift als etwas Bedeutungsvolles erfahren muss, um sie überhaupt wahrnehmen zu können. Kinder, die und <d> nicht differenzieren, haben keine Wahrnehmungsstörung, sondern das Spezifische dieser Buchstaben und deren Unterscheidung in einem Wort noch nicht erkannt und sehen daher keine Notwendigkeit sie zu differenzieren.

Daher ist auch die Rolle der Lehrperson von großer Bedeutung, da sie den Schriftspracherwerb steuert und sich selbst und das didaktische und methodische Vorgehen immer wieder reflektieren sollte, vor allen Dingen dann, wenn Schwierigkeiten auftreten. Denn Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb sind oft Folge einer mangelnden Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und schulischen Maßnahmen (CRÄMER/ SCHUMANN ⁵2002, S. 289).

Die Orientierung an Stufenmodellen und das Wissen über den Schriftspracherwerb stellt eine wichtige Voraussetzung für das Lehren dar. Das in Kapitel 3.2 dargestellte Modell des Lesen- und Schreibenlernens bietet einen Überblick für die Entwicklung. Natürlich verläuft jeder Schriftspracherwerb individuell, doch bieten diese Stufen eine Orientierung und Einschätzung über die Fähigkeiten des Kindes. CRÄMER/ SCHUMANN (⁵2002) verdeutlichen, dass es eine wichtige Aufgabe für Lehrer ist, Fehlschreibungen von Kindern nicht als Fehler zu betrachten, sondern als eine Zugriffsweise. Beim Prozess des Schriftspracherwerbs finden bei manchen Kindern Fehler statt, die zunächst in die Irre führen, aber die Auseinandersetzung mit der Schrift symbolisieren und daher einen wichtigen Entwicklungsschritt für die Kinder darstellen.

„Kinder lernen aktiv, probierend, sie übernehmen nicht passiv fertiges Wissen wie ein Speicher, in dem Lernergebnisse additiv abgelegt werden. Neue Erfahrungen werden durch bereits vorhandene Deutungsmuster gefiltert und müssen in diesem Rahmen re-konstruiert werden, um eben dieses Wissen verändern und erweitern zu können“ (BRÜGELMANN ³1989, S. 22).

Diese Sichtweise verändert den Blick auf vermeintliche Fehler und zeigt auf, dass Fehler ein Zeichen für die Auseinandersetzung mit einem Problem sein können. Ebenso konnte anhand von Forschungsergebnissen gezeigt werden, dass die Angst, fehlerhafte Schreibungen würden sich bei den Kindern einprägen, unbegründet ist. Kinder, die ein Wort oft falsch schreiben, bevor sie die Regel erkannten, schrieben es anschließend nur noch richtig, weil sie sich damit auseinandersetzten. DEHN (2013, S. 14) stellt dar, dass Lehrpersonen viel mehr Hinweise über den Lehr- Lernprozess erhielten, wenn sie Fehler als Indizien für ihre Zugriffsweise verstehen würden. Fehler sind als lernspezifische Notwendigkeit anzusehen, die die Auseinandersetzung mit der Schrift symbolisieren. Würde man Kinder nur abschreiben lassen und sie Texte lesen lassen mit möglichst wenig neuen Wörtern, würde ihnen die Möglichkeit genommen, Regeln eigenaktiv zu erkunden und sie anschließend auf andere Schreibungen zu übertragen. Kinder gehen eigene Lernwege, die nicht auf den Erwerb von Techniken beschränkt werden können. Erst wenn das Lernen aus eigenem Interesse geschieht, ist es sinnvoll.

4. Diagnostik (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten bei mehr- und einsprachigen Kindern

Im Bereich der Diagnostik gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, sich einen Überblick über die Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Kindes zu verschaffen. Es stehen Beobachtungsinstrumente oder standardisierte Tests zur Verfügung. Standardisierte Testverfahren haben den Vorteil, dass die Leistung eines einzelnen Kindes mit einer großen Gruppe (meist zwischen 1000 und 3000 Kindern) verglichen werden kann (vgl. HÜTTIS-GRAF 2013, S. 152). Das Ergebnis der jeweiligen Tests hängt allerdings von dem fachwissenschaftlichen Modell ab. Die Testverfahren prüfen bestimmte Leistungen, die die Autoren als wichtig erachten. Daher werden Tests den Kindern nicht immer gerecht. Denn wenn man Lernen als „konstruktiven Prozess“ (EBD.) versteht, sind Fehler nicht immer nur als Fehler anzusehen, sondern als ein Indiz für die Auseinandersetzung mit einer gewissen Problematik. Daher sind gewisse Fehler durchaus als Lernfortschritt zu werten. Sprachdiagnostisches Vorgehen lässt sich methodisch in Tests, Screenings und die Analyse freier Sprachproben unterteilen. Den allgemeinen Sprachstand eines Kindes überprüfen zu wollen ist nicht möglich, da es die Sprachkompetenz nicht gibt, sondern nur unterschiedliche Kompetenzen in verschiedenen Teilbereichen der Sprache. Diese Teilbereiche entwickeln sich nicht immer gleich schnell (vgl. FÜSSENICH 2010, S. 15).

Wichtig ist, dass genau überlegt wird, welches Verfahren für das Kind geeignet ist, welche Vor- und Nachteile bestehen und ob es für ein- oder mehrsprachige Kinder geeignet ist.

„Im Bezug auf Mehrsprachigkeit gilt es zu bedenken, dass nicht alle mehrsprachigen Kinder bei Schuleintritt vergleichbare Kompetenzen wie einsprachig deutsch aufwachsende Kinder besitzen. Das schulische Lernen bedeutet für sie auch immer ein Lernen der Zweitsprache Deutsch“ (JEUK/ SCHÄFER 2008, S.11).

Daher sollten die (Test-)Verfahren besonders auf die Durchführung und Auswertung bei einem mehrsprachigen Kind überprüft werden. Hierbei ist es wichtig, die Bezugsnorm zu beachten. Ist der Test für mehrsprachige Kinder konzipiert? Orientiert er sich am Alter der Kinder oder am individuellen Entwicklungsstand? Wer oder was stellt die Norm dar? Anschließend ist es auch wichtig zu überprüfen, ob Fördermöglichkeiten für das Kind abgeleitet werden können. Daher eignen sich Beobachtungsverfahren besonders gut, da sie ohne Normen auskommen und das ganze Kind in den Blick nehmen. (Schrift-)Spracherwerb lässt sich nicht in Teilfunktionen untergliedern, vielmehr benötigt das Kind sprachanalytische Fähigkeiten. Weiterhin gilt zu sehen, dass Testverfahren ihre Leistung außerhalb des Lehr-Lern-Prozesses messen. Die Überprüfung erfolgt also unabhängig vom Unterricht und beachtet

nicht den Umgang mit der Aneignung neuen Wissens (vgl. HÜTTIS-GRAFF 2013, S. 154). HÜTTIS-GRAFF (2013) plädiert für das ‚erschließende Beobachten‘, da hierbei eigenständiges Lernen provoziert wird und die Situation als Lern- und nicht als Testsituation verstanden wird. Beim ‚erschließenden Beobachten‘ kommt es darauf an, als Lehrperson wahrzunehmen, wie das Kind mit (Schrift-) Sprache umgeht. Und welche Bedeutung der Schriftspracherwerb für das Kind darstellt. Hierzu stellt DEHN (2013) drei Fragen vor, die es ermöglichen, den Blick des Kindes einzunehmen:

Was kann das Kind schon?

Was muss das Kind noch lernen?

Was kann das Kind als Nächstes lernen?

Es geht darum, den Blick des Kindes einzunehmen und nicht nur die Schwierigkeiten zu diagnostizieren, sondern auch seine Fähigkeiten. Anhand der Frage „Was kann das Kind schon?“ werden die Fähigkeiten des Kindes ermittelt. Dies ist besonders wichtig, um dem Kind eine Wertschätzung seiner Fähigkeiten entgegen zu bringen. Gleichzeitig bietet die Beantwortung dieser Frage die Grundlage der zweiten Frage. Die zweite Frage ist wichtig, um den Entwicklungsstand des Kindes zu betrachten und zu beurteilen, was es noch lernen muss. Die dritte Frage „Was kann das Kind als Nächstes lernen?“ bezieht sich auf den nächsten Entwicklungsschritt des Kindes. Die gestellte Frage berücksichtigt die Fähigkeiten und Möglichkeiten des Kindes, um den nächsten Lernschritt zu planen. Als ergänzende Frage könnte „Was will das Kind lernen?“ hinzugefügt werden. Diese Frage steht für eine individuelle, am Kind ausgerichtete Diagnostik und Förderung. Hierbei hat die Motivation des Kindes oberste Priorität (vgl. FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008, S. 29).

Daher ist Vorsicht gegenüber einer Diagnose von sogenannten Teilleistungsstörungen geboten. Wenn ein Schüler der ersten Klasse beispielsweise nicht die Anlaute von Wörtern unterscheiden kann, so muss das nicht als auditive Diskriminierungsschwäche interpretiert werden, sondern es muss geprüft werden, ob der Schüler überhaupt schon vom Inhalt abstrahieren kann und seine Aufmerksamkeit auf die lautliche Form lenken kann (vgl. HÜTTIS-GRAFF 2013, S. 160). Um den Blick auf das Kind zu richten, werden im Folgenden Beobachtungsverfahren aufgezeigt, die das kindliche Lernen analysieren.

4.1 Ausgewählte Ebenen der mündlichen Sprache

Die Diagnostik der mündlichen Sprache bezieht sich auf die in Kapitel 2.1 dargestellten Ebenen der mündlichen Sprache: Semantik und Grammatik.

Semantik

Beobachtungsbögen nach FÜSSENICH/ GEISEL (2008)

Die Beobachtungsbögen nach FÜSSENICH/ GEISEL (2008) basieren auf freien Sprachproben, die analysiert werden. Der erste Beobachtungsbogen befasst sich mit Strategien, die das Kind anwendet, um seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern, z.B. durch Nachfragen, Korrekturen oder Neuschöpfungen. Der zweite Beobachtungsbogen beschreibt Strategien, die das Kind anwendet, wenn es ein Wort nicht weiß, oder sich nicht ausdrücken kann, z.B. Umschreibungen oder Ersetzungen. Hierbei werden auch Vermeidungsstrategien, wie beispielsweise Schweigen, erfasst (siehe Anhang A1). Als Anlass einer freien Sprachprobe gibt es vielfältige Möglichkeiten. Ein Bilderbuch bietet sich häufig an, da dadurch eine gemeinsame Handlungssituation entsteht und gleichzeitig das Verhalten des Kindes im Umgang mit Büchern beobachtet werden kann. Spielsituationen oder Erzählungen über bestimmte Erlebnisse können ebenfalls verwendet werden. Wichtig ist, dass die Sprachprobe aufgenommen wird. Anschließend wird sie transkribiert und die einzelnen Sätze anhand der Beobachtungsbögen analysiert. Die Analyse der einzelnen Sätze mit den Beobachtungsbögen zeigt deutlich, ob das Kind mit Sprache spielt und seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten erweitert oder ob es Vermeidungsstrategien anwendet oder versucht Begriffe zu umschreiben.

Dieses Verfahren spiegelt die Sprache des Kindes in einer freien Sprechsituation wider. Hierbei sind keine Zielstrukturen vorgegeben und das Kind kann frei sprechen. Es entsteht dadurch eine natürliche Kommunikation, in der die Zeitspanne und die Themen selbst bestimmt und an das Kind angepasst werden können. Zudem können Kinder nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Kinder nehmen hierbei eine aktive Rolle ein, in der sie sich wohl fühlen können. Anhand der Beobachtungsbögen kann das sprachliche Verhalten des Kindes analysiert werden. Gleichzeitig können durch die Beobachtungsbögen konkrete Hinweise auf Fördermöglichkeiten abgeleitet werden. Ein Nachteil dieser Beobachtungsbögen besteht darin, dass gewisse Strukturen vom Kind möglicherweise nicht genannt werden. Diese können folglich auch nicht ausgewertet werden.

Wortschatz- und Wortfindungstest 6-10 nach GLÜCK (2011)

Bei den oben dargestellten Beobachtungsbögen handelt es sich um ein Beobachtungsverfahren. Bei dem im Folgenden dargestellten Wortschatz- und Wortfindungstest (WWT) von GLÜCK (2011) handelt es sich um ein normiertes Testverfahren. Diesen Test stelle ich dar, um aufzuzeigen, wie unterschiedlich die Diagnose eines Kindes erfolgen kann. Der WWT hat die Diagnose der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten als Ziel. Er liegt in einer Papier- und Softwareversion vor und kann sowohl quantitativ, als auch qualitativ ausgewertet werden. Getestet werden Nomen, Verben, Adjektive/ Adverbien und kategoriale Nomen (Oberbegriffe). Er richtet sich an Kinder im Alter von 5;6 bis 10;11 Jahren und soll deren Wortschatz erfassen. Hierfür gibt es den WWTexpressiv und den WWTrezeptiv, jeweils in Lang- und Kurzform und mit unterschiedlichen Subtests. Je nach Alter wird an unterschiedlichen Stellen des Tests begonnen oder aufgehört. Dadurch wird eine altersentsprechende Differenzierung erreicht. Der Test ist folgendermaßen aufgebaut: Dem Kind wird die Aufgabenstellung erklärt. Anschließend werden vier Testbeispiele vorgegeben, anhand derer das Kind das Prinzip des Tests verstehen soll. Hierbei werden vier Bilder gezeigt, die das Kind korrekt benennen muss. Der Test soll nur durchgeführt werden, wenn drei von vier Beispielen korrekt beantwortet wurden, ansonsten führt dies zum Abbruch des Tests. Die Normierung fand an 880 monolingual-deutschsprachigen Kindern statt. Daher bietet sich der Test normativ gesehen für mehrsprachige Kinder nicht an. Zu den Gütekriterien ist zu sagen, dass die Objektivität besonders bei der Softwareversion gegeben ist. Beim WWTexpresiv liegt zusätzlich eine gute Reliabilität vor (vgl. EBD.).

Dem Test liegt eine unnatürliche Kommunikation zu Grunde. Das Kind befindet sich in einer Testsituation, in der es keinerlei Handlungsspielraum hat. Die Kommunikation bezieht sich ausschließlich auf die Benennung der Bilder während eines festgelegten Zeitraums. Die Inhalte sind genau vorgegeben und lassen dem Kind keine Möglichkeit nachzufragen, wenn es etwas nicht verstanden hat. Der Test suggeriert, dass Schwierigkeiten im Bereich der Semantik ausschließlich auf Wortschatzprobleme zurückzuführen sind. Daher testet der WWT auch nur den Wortschatz. Wie in Kapitel 2.1 aber bereits dargestellt, beziehen sich Schwierigkeiten im Bereich der Semantik nicht nur auf einen reduzierten Wortschatz, sondern auch auf Wortfindungsstörungen, Probleme mit dem Sprachverständnis und fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes. Wie bereits oben dargestellt, wurde der Test an monolingual deutsch aufwachsenden Kindern normiert. Er bietet daher keinerlei Grundlage zum Testen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern.

Die Beobachtungsbögen und der WWT wurden vorgestellt, um zu verdeutlichen, wie unterschiedlich die Diagnosemöglichkeiten sein können. Es gibt unzählige Verfahren zur Überprü-

fung der Semantik. Hierbei spielt das Verständnis von Schwierigkeiten eine wichtige Rolle. Die Beobachtungsbögen haben das Kind und mehrere Ebenen der Semantik im Blick, wohingegen der WWT ausschließlich den Wortschatz in einer sehr unnatürlichen Kommunikationssituation überprüft, ohne den Blick auf das Kind zu richten. Da bei den Beobachtungsbögen keine Normierung vorliegt, sind sie für alle Kinder, unabhängig vom Alter oder der Erst- bzw. Zweitsprache, geeignet.

Grammatik

Grammatikraster nach FÜSSENICH/ JUNG (2009)

Das Grammatikraster nach FÜSSENICH/ JUNG (2009) bietet die Möglichkeit, freie Sprachproben in Bezug auf die Grammatik zu analysieren. Es hat das Ziel, Morphologie und Syntax des jeweiligen Kindes in einer freien Sprechsituation zu überprüfen. Hierbei handelt es sich nicht um eine Testsituation, sondern um eine natürliche Kommunikation, in der das Kind die Inhalte selbst festlegen kann. Durch eine freie Sprachprobe kann eine differenzierte Aussage über die Fähigkeiten des Kindes getroffen werden (vgl. FÜSSENICH/ JUNG 2010, S. 4). Hierbei ist es wichtig, einen geeigneten Sprechanlass zu finden und die Äußerungen des Kindes aufzunehmen und anschließend zu transkribieren. Dabei kann der Sprechanlass vielfältig sein. Die Motivation des Kindes steht hierbei im Mittelpunkt. „Ziel der Analyse mit dem Raster ist es, Aussagen über die grammatischen Fähigkeiten und Schwierigkeiten des jeweiligen Kindes zu machen und anschließend Therapiemaßnahmen zu planen“ (EBD., S. 7). Für das Transkript bietet sich ein bereinigtes Transkript an, das sowohl die Äußerungen des Kindes enthält, als auch die vermutete Zielstruktur. FÜSSENICH/ JUNG (2010) empfehlen ungefähr 40 - 60 Äußerungen eines Kindes. Anhand dieser Äußerungen kann schon eine differenzierte Aussage über die Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes getroffen werden. Diese Äußerungen werden anschließend in das Grammatikraster eingetragen. Das Grammatikraster ist in syntaktische und morphologische Aspekte unterteilt. Zunächst werden die syntaktischen Aspekte untersucht. Dazu gehören die Verbstellung im Aussagesatz, die Verbstellung bei Fragen, die Verbstellung bei Imperativen, die Auflösung zusammengesetzter Verben, die Position des Negationselementes, das Vorhandensein ausgewählter Satzglieder und die Struktur von Satzgefügen. Bei den morphologischen Aspekten werden die Subjekt-Verb-Kongruenz, unterschiedliche Wortarten, Genus, Kasus, Singular-Plural-Bildung und die Verwendung von zusammengesetzten Zeitformen untersucht. Wurde das komplette Grammatikraster ausgefüllt, ist eine Zusammenfassung notwendig, in die die Phasen nach Clahsen miteinbezogen werden, um eine Orientierung zu schaffen. Anhand dieser Auswertung können dann konkrete Fördermaßnahmen abgeleitet werden.

Dieses Verfahren bietet eine differenzierte Aussage über die Sprachentwicklung im Bereich der Grammatik. Da es auf freien Sprachproben basiert, wird eine natürliche Kommunikation gewährleistet. Das Grammatikraster unterliegt keinen Normen. Die Phasen nach Clahsen dienen als Orientierung. Daher eignet es sich besonders für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Zudem können anhand dieses Rasters konkrete Fördervorschläge abgeleitet werden. Allerdings kann es vorkommen, dass bestimmte Strukturen nicht ausgewertet werden können, da sie in der freien Sprechsituation vom Kind nicht genannt werden. Normierte Testverfahren haben immer den Nachteil, dass sie außerhalb einer natürlichen Kommunikation stattfinden. Zudem stellen sie eine Norm dar, die meist anhand einsprachig deutsch sprechenden Kindern erstellt wurde.

4.2 Funktion von Schrift

In den folgenden Kapiteln werden Beobachtungsaufgaben für Schulanfänger vorgestellt. Diese Beobachtungsaufgaben dienen dazu, den Schriftspracherwerb aus Sicht der einzelnen Kinder zu betrachten und Einblick in ihr Denken und ihre Fähigkeiten zu erhalten. Hierbei steht besonders der Umgang mit Schrift im Mittelpunkt.

Bilderbuch vorlesen

Bilderbücher vorgelesen zu bekommen, ist für viele Kinder eine Selbstverständlichkeit. Andere Kinder hingegen haben bei Schuleintritt keine oder nur sehr geringe Erfahrungen im Umgang mit Büchern und Schrift gemacht. Das Vorlesen von Bilderbüchern eignet sich einerseits zur Beobachtung und Ermittlung (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten und andererseits auch zur konkreten Förderung. Durch das Vorlesen erweitern Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen und lernen nachzufragen. Scheinbar nebenbei erwerben sie Konventionen der Schrift und erhalten Einblicke in die Funktion und den Aufbau.

Mit dem Bilderbuch „Toni hat Geburtstag“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S.33) kann die beobachtete Situation sofort evoziert werden und zudem eine Förderung abgeleitet werden. Das Bilderbuch „Toni hat Geburtstag“ wird gemeinsam mit dem Kind angeschaut und die Situation auditiv aufgenommen. Anschließend wird der Beobachtungsbogen ausgefüllt. Die Vorlesesituation beginnt damit, dass das Kind das Buch aus der Tasche holen darf. Hierbei entstehen schon die ersten Beobachtungen. Schlägt das Kind das Buch von der richtigen Seite her auf? Zeigt es Interessen an der Schrift? Der Aufbau des Buchs ist durchgehend gleich gestaltet. Es handelt sich jeweils um eine Doppelseite, wobei auf der linken Seite die Schrift zu finden ist und auf der rechten Seite ein dazu passendes Bild. Die dargebotene Schrift ist stets in großen Druckbuchstaben geschrieben. In der Vorlesesituation kann der Umgang mit Büchern und das Wissen über Schrift beobachtet werden. Das Buch endet mit einer Fragestellung: „Was wünschst du dir zum Geburtstag?“ Diese Frage dient als Anlass einen Wunschzettel zu schreiben. Hierbei kann das Kind schreiben, malen oder seine Wünsche diktieren. Dadurch wird der direkte Umgang mit Schrift beobachtet.

Gezinktes Memory

Das gezinkte Memory oder auch ‚Memory mit Schrift‘ genannt, funktioniert im Prinzip wie das normale Memory, mit dem einzigen Unterschied, dass sich auf der Rückseite Schrift befindet. Allerdings haben verschiedene Autoren unterschiedliche Zielsetzungen. BRÜGELMANN (1987) überprüft, ob Kinder Einsichten in die Schrift haben. Daher sind bei seiner Variante alle Spielkarten mit Schrift bedruckt. Die jeweilige Bezeichnung der Karte ist als Wort auf der

Rückseite aufgedruckt. Andere Autoren wie DEHN (2013) wollen mit ihrer Variante überprüfen, ob bereits erste Einsichten in die Phonem-Graphem-Korrespondenz bestehen. Hierbei ist nur eine Karte von jedem Paar auf der Rückseite beschriftet. Dies erfordert von dem jeweiligen Kind mehr Fähigkeiten im Umgang mit Schrift. Orientiert sich das Kind bei der Suche nach der passenden Karte an der Schrift, erhöht es damit seine Gewinnchancen. Wären beide Karten auf der Rückseite beschriftet, müsste das Kind nur die Länge und das Aussehen der Schrift miteinander vergleichen, ohne auf den Inhalt zu achten. Für Kinder, die keinerlei Erfahrung mit Schrift haben, ist eine Beschriftung beider Karten sinnvoll, da es darum geht, Schrift überhaupt wahrzunehmen. Bei Kindern, die bereits Kontakt mit Schrift haben, würde der nächste Schritt darin bestehen, Einsichten in den Aufbau von Schrift zu gewinnen. Hierbei geht es auch um die Abstraktion vom Inhalt. Kinder verstehen, dass es Wörter gibt, die mit dem gleichen Buchstaben anfangen, aber vom Inhalt her, ganz unterschiedlich sind. Wie in Kapitel 7.2.1 deutlich wird, habe ich mich für die Variante entschieden, nur auf einer Rückseite Schrift anzubieten, da mein zu förderndes Kind bereits Einsichten in die Schrift hat. Das Memory enthält circa 10 Kartenpaare, wovon immer ein Bild auf der Rückseite beschriftet ist. Die Aufgabe an das Kind lautet, dass es immer erst eine Karte ohne Schrift und dann eine mit Schrift aussuchen soll. Bei dieser Variante des gezinkten Memorys werden die Kinder ausdrücklich auf die Schrift hingewiesen. Eine Änderung besteht noch darin, dass nach jedem Spielzug gewechselt wird, auch wenn man ein richtiges Paar gefunden hat. Spielen zwei Kinder das gezinkte Memory, nimmt die Lehrperson eine beobachtende Funktion ein. Die Lehrperson beobachtet dabei den Umgang des Kindes mit der Schrift. Wie geht das Kind mit der Aufgabe um? Wird die Schrift genutzt? Woran orientiert sich das Kind? Kann das Kind seine Aufmerksamkeit auf die formale Seite der Sprache lenken? (vgl. FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2008, S.35). Spielt die Lehrperson mit dem Kind das gezinkte Memory, so stellt sich die Lehrperson auf das Entwicklungsniveau des Kindes ein. Hierbei kann der Lehrer als Vorbild dienen, dessen Vorgehensweise eine Hilfe für das Kind darstellen kann.

Embleme lesen

Die Beobachtungsaufgabe „Embleme lesen“ wird meistens zu Beginn der Schulzeit angewendet. Hierbei gehen die Kinder auf „Wörter- und Zeichenjagd“ (BRÜGELMANN ³1989, Kapitel 1.6). Die Kinder sollen alles aufschreiben oder ausschneiden, was für sie eine Verbindung zur Schrift oder Zeichen herstellt, wie z.B. Plakate, Autoschilder, Zeitungen oder Nummern. Anschließend kann gemeinsam über diese Errungenschaften diskutiert werden und unterschiedlichen Begriffen, wie „Zahl“ oder „Schrift“ zugeordnet werden. FÜSSENICH/ LÖFFLER (²2008, S. 36) modifizieren diese Aufgabe, indem sie den Kindern 12 Embleme vorlegen, wovon fünf Embleme keine Schrift enthalten. Anschließend werden die Kinder gebeten, ei-

nen Spielstein auf die ihnen bekannten Embleme zu legen und sie zu benennen. Anhand folgender Kriterien (vgl. FÜSSENICH ⁵2002) wird ausgewertet:

- Erkennen Kinder die Embleme außerhalb des vertrauten Kontextes?
- Kennen sie die abgebildeten Zeichen und können sie sie benennen?
- Welche Verhaltensweisen zeigen sie, wenn sie die Bezeichnung nicht kennen?

4.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift

Um zu beobachten, ob das Kind schon Einsichten über den Aufbau der Schrift besitzt, werden im Folgenden Beobachtungsaufgaben vorgestellt, die das kindliche Lernen in den Mittelpunkt stellen. FÜSSENICH/ LÖFFLER (²2008) schlagen für die **Einschulung** unter anderem die Beobachtungsaufgabe „Reime erkennen“ und „Silbensegmentieren“ vor.

Reime erkennen

Wie bereits in Kapitel 2.4 dargestellt, müssen die Kinder, um erfolgreich den Schriftspracherwerb zu bewältigen, von der inhaltlichen Seite abstrahieren und ihre Aufmerksamkeit auf die formale Seite der Sprache lenken. Die Aufgabe „Reime erkennen“ provoziert diesen Vorgang. Den Kindern werden jeweils drei Wörter und die dazugehörigen Bilder gezeigt. Sie werden aufgefordert, die Reimwörter zu erkennen. Um zu beobachten, ob die Kinder sich noch inhaltlich orientieren, hat das dritte Wort einen semantischen Bezug zu einem der Reimwörter.

Beispiel: Haus - Maus - Bär

Kinder, die noch nicht von der inhaltlichen Seite abstrahieren, werden antworten, dass Maus und Bär zusammenpassen, weil es sich jeweils um Tiere handelt. Erst wenn von der inhaltlichen Seite abstrahiert wird und die Aufmerksamkeit auf die formale Seite der Sprache gerichtet wird, erkennen Kinder, dass sich Haus und Maus reimen (vgl. FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2008, S. 38).

Silbensegmentieren

Silben stellen den natürlichen Sprechrhythmus der Sprache dar und eignen sich daher gut für die Überprüfung der lautlichen Seite der Sprache. Zur Überprüfung werden den Kindern Bildkarten gezeigt (siehe Anhang A 5). Das erste Bild stellt eine Banane dar. Anhand dieser Banane stellt die Lehrperson die Aufgabe vor. Zwei weitere Übungssitems können folgen, falls das Kind die Aufgabe nicht verstanden hat. Anschließend untergliedern die Kinder die einzelnen Wörter in Silben, z.B. durch Klatschen.

Einsilbige Wörter	Bus, Haus
Zweisilbige Wörter	Auto, Pinsel
Dreisilbige Wörter	Tomate, Ananas, Papagei
Viersilbige Wörter	Schokolade, Regenbogen
Fünfsilbige Wörter	Lokomotive

(vgl. FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2009)

Die bereits dargestellten Aufgaben beziehen sich auf die Zeit der Einschulung. Da mein zu förderndes Kind bereits die erste Klasse besucht hat und es sich daher um seine „zweite Einschulung“ handelt und um die „Zone der nächsten Entwicklung“ (VYGOTSKJ 2002) zu berücksichtigen, werden im Folgenden Beobachtungsaufgaben für **das erste und zweite Schuljahr** nach FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2009 vorgestellt.

Anlautaufgabe

Bei dieser Aufgabe handelt es sich um eine Überprüfung der Anlaute. Hierbei soll von den Kindern jeweils nur der erste Buchstabe eines Wortes aufgeschrieben werden. Diese Aufgabe kann gewählt werden, wenn alle dafür benötigten Grapheme bereits eingeführt sind. Als Hilfestellung sind jeweils die entsprechenden Bilder abgebildet. Neben dem Bild ist das jeweilige Wort dargestellt, allerdings ohne den Anlaut. Dieser soll von den Kindern hinzugefügt werden. Insgesamt wird jeder Anlaut zweimal geprüft. Dazu existieren zwei Arbeitsblätter (siehe Anhang A 6). Die Kinder erhalten die Aufgabe, jeweils den ersten Buchstaben aufzuschreiben. Hierbei dürfen sie ihre Anlauttabelle verwenden (vgl. FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2009).

Alphabetisches Schreiben

Bei dem alphabetischen (lautgetreuen) Schreiben handelt es sich um die Fähigkeit, den Lautstrom der Wörter aufzugliedern und mit Hilfe von Graphemen schriftlich festzuhalten. Bei Kindern mit Schwierigkeiten ist es erforderlich, das alphabetische Schreiben genau zu analysieren, da nur auf der Basis von sicher beherrschtem alphabetischem Schreiben orthografische Regeln erlernt werden können (vgl. EBD., S. 141).

Bei der Beobachtungsaufgabe zum alphabetischen Schreiben handelt es sich um zwei Teilaufgaben. Dabei erhalten die Kinder zwei Arbeitsblätter (siehe Anhang A 7). Im ersten Teil wird erfasst, ob die Kinder in der Lage sind, Wörter in Silben zu gliedern. Hierbei erhalten sie fünf Wörter mit unterschiedlicher Silbenstruktur und das entsprechende Bild dazu. Ihre Aufgabe besteht darin, den ‚Silbensalat‘ richtig zu ordnen und aufzuschreiben. Wichtig ist, dass die entsprechenden Bilder vorher besprochen wurden, damit die Kinder wissen, um welche Wörter es sich handelt.

Im zweiten Teil wird das selbstständige, alphabetische Verschriften geprüft. Hierzu bekommen die Kinder Bilder präsentiert, die sie verschriften sollen. FÜSSENICH/ LÖFFLER (²2008) verweisen darauf, dass diese Wörter ausgewählt wurden, weil sie typische Schwierigkeiten des alphabetischen Schreibens beinhalten. Diese Schwierigkeiten sind auf dem Auswertungsbogen (siehe Anhang A 7) dargestellt.

Analyse (freier) Schreibproben

Die Analyse freier Schreibproben bietet Aufschluss über die Fähigkeiten, die beim Verschriften eigenständig verfasster Sätze nötig sind. Hierbei ist eine Idee über den Inhalt ihres Schreibens erforderlich. Gleichzeitig müssen die Kinder sich an Konventionen des Schreibens (Schreibrichtung, Absatz, Satzzeichen,...) orientieren. Ein Schreib Anlass kann frei oder angeleitet sein, je nach Fähigkeiten und Möglichkeiten des Kindes.

Exemplarisch für einen Schreib Anlass wird die Aufgabe „Das mag ich! Das mag ich nicht!“ vorgestellt (siehe Anhang A 8). Dieser Schreib Anlass stellt eine Mischform zwischen freiem und angeleitetem Schreiben dar. Bei diesem Anlass haben Kinder zwar eine Vorgabe, sind in ihrem Schreiben aber relativ frei. Da der Schreib Anlass sehr offen formuliert ist und ihre Lebenswelt betrifft, fällt es den Kindern leichter, Schreibideen zu finden. Hierbei bleibt es dem jeweiligen Kind überlassen, ob es einzelne Wörter oder einen ganzen Text verfasst. Anhand der Kopiervorlage (vgl. FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2009, S. 45) kann der Text nach bestimmten Kriterien ausgewertet werden.

4.4 Kenntnis von Begriffen

Im Rahmen des Schriftspracherwerbs müssen Kinder Begriffe erwerben, um über (Schrift-) Sprache auch außerhalb konkreter Kommunikationssituationen sprechen zu können. Um Lernschwierigkeiten auf Grund fehlender Begriffe zu vermeiden, ist es wichtig zu wissen, welche Begriffe die Kinder schon kennen und was für ein Verständnis sie von Schrift haben. Diese Vorstellung von bestimmten Begriffen kann an drei Beobachtungsaufgaben überprüft werden.

Leeres Blatt

Die Aufgabe des leeren Blattes ist sehr offen gestaltet. Die Kinder erhalten die Aufgabe, ihren Namen auf das Blatt zu schreiben und anschließend zu malen oder zu schreiben, was sie möchten. Hierbei sind die Kinder völlig offen in ihrer Gestaltung und erhalten dabei auch so viel Zeit wie sie benötigen. In dieser Situation erleben die Kinder das Schreiben als eine lustvolle und erkenntnisreiche Situation (vgl. DEHN 2103, S. 78), die zu einer Sicherheit führt und Schrift nicht als etwas darstellt, was manche Kinder noch nicht können.

Die Auswertung des leeren Blattes erfolgt nach folgenden Kriterien (FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2008, S. 38):

- Eigenes geschrieben
- Auswendig Gelerntes geschrieben
- Einzelne Buchstaben geschrieben
- Keine Buchstaben/ Wörter geschrieben
- Nichts geschrieben (ein leeres Blatt abgegeben)

Namen und Wörter, die im Unterricht gerade behandelt werden, gehören in die Kategorie ‚auswendig Gelerntes‘. Verschriften Kinder eigene Wörter, gilt es noch zu unterscheiden, ob es sich hierbei um einzelne Wörter oder um Sätze handelt.

Zeichen unterscheiden

Bei dieser Aufgabe soll beobachtet werden, ob die Kinder zwischen Zahlen, Buchstaben und Wörtern unterscheiden können. FÜSSENICH/ LÖFFLER (²2008, S. 38) schlagen vor, den Kindern insgesamt 18 Kärtchen vorzulegen, jeweils mit sechs Zahlen, Buchstaben und Wörtern. Diese Kärtchen sollen sie bestimmten Schachteln zuordnen, je nachdem was sich auf der Karte befindet. Dabei variieren in jeder Kategorie die Abbildung und die Dicke der Schrift. Anhand der Zuordnung zu den einzelnen Schachteln, kann die Lehrperson erkennen, ob das Kind einen Begriff von „Zahl“, „Buchstabe“ und „Wort“ besitzt. Eine abgewandelte Variante besteht darin, den Kindern ein Blatt mit Zahlen, Buchstaben und Wörtern vorzulegen und

ihnen drei Aufgaben zu stellen. 1. Kreise alle Zahlen ein. 2. Kreise alle Buchstaben ein. 3. Kreise alle Wörter ein (siehe Anhang A 10). Hierbei kann die Befolgung der Arbeitsanweisung überprüft werden. Mit Arbeitsanweisungen dieser Art sind die meisten Kinder jeden Schultag konfrontiert. Verstehen sie diese Begriffe, wie ‚einkreisen‘, ‚unterstreichen‘ oder ähnliches nicht, haben sie Schwierigkeiten, die Aufgaben richtig zu lösen.

Tätigkeiten benennen

Diese Aufgabe bezieht sich auf Tätigkeiten, die in der Schule gefordert werden. Es wird überprüft, ob das Kind Wörter wie „Malen“, „Schreiben“, „Rechnen“, „Lesen“ voneinander unterscheiden kann, bzw. was der Unterschied zwischen den einzelnen Tätigkeiten darstellt. Weiterführend können auch Arbeitsanweisungen überprüft werden. Anweisungen auf Arbeitsblättern, die beschreiben, wie eine Aufgabe ausgeführt werden soll, sind Bestandteil des Schulalltags z.B. „Unterstreiche alle Zahlen!“ oder „Markiere alle Buchstaben!“. Bei dieser Aufgabenstellung muss das Kind nicht nur die Begriffe „Zahlen“ und „Buchstaben“ voneinander unterscheiden, sondern auch die Verben „unterstreichen“ und „markieren“. Dies sind spezifische Begriffe, die häufig in der Schule verwendet, aber nicht von allen Kindern verstanden werden. Daher ist es wichtig, zu überprüfen, ob das Kind die Fachsprache der Schule versteht und umsetzen kann. Gelingt dies einem Kind nicht, wird die Aufgabe eventuell falsch gelöst, aber nicht auf Grund fehlenden Könnens, sondern auf Grund unbekannter Begriffe.

5. Förderung (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten

5.1 Passung zwischen Lehren und Lernen

Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb können auch durch eine mangelnde Passung zwischen Lernvoraussetzungen des Schülers und den Anforderungen der Schule entstehen. Erschwerende Faktoren lassen sich nicht nur auf der Seite des Kindes beobachten, sondern auch im schulischen Lernangebot. CRÄMER/ SCHUMANN (⁵2003, S. 289) halten es für bedeutsam, dass Lehrpersonen über ausreichend Wissen bezüglich des Schriftspracherwerbs verfügen und die Ursachen nicht einseitig auf der Seite des Kindes suchen, sondern bereit sind, sich den Problemen des Kindes zuzuwenden und in Wechselwirkung mit ihrem Unterricht zu betrachten.

BRÜGELMANN/ BRINKMANN (²2005, S. 92) stellen dabei drei zentrale Annahmen dar:

1. Kinder sind schon schriftspracherfahren, wenn sie in die Schule kommen. Es gibt folglich keinen Nullpunkt für den Unterricht - weder für die Einheiten (Buchstaben, Wörter) noch für die Tätigkeiten (Lesen, Schreiben).
2. Kinder sind kompetente Lerner und ‚Sinnsucher‘. Daher muss die Eigenaktivität gefördert werden. Das bedeutet, der Unterricht muss wegkommen von einer Belehrung über Schrift und stattdessen eine aktive Erkundung ihrer Logik und den persönlichen Gebrauch der Schrift fördern.
3. Lernen ist kein Transport von Wissen, sondern eigenaktive Konstruktion. Deshalb sind individuelle Wege wichtig und Fehler als Vorformen zu akzeptieren. Und deshalb ist auch kein Gleichschritt durch sachlogisch aufgebaute Einheiten möglich.

Werden im Anfangsunterricht Fibeln verwendet, wird ein gleichschrittiges Vorgehen verlangt. Hierbei kann der individuelle Zugang zur Schrift und ein unterschiedliches Lerntempo nicht berücksichtigt werden und erhöht damit das Risiko, dass einzelne Kinder den Anforderungen nicht folgen können. Machen Kinder keine Fortschritte mehr, erhalten sie eventuell Förderung. CRÄMER/ SCHUMANN (⁵2003, S. 290) zeigen jedoch auf, dass sich die Förderung meist vom Unterricht nicht unterscheidet, sondern dem Kind lediglich mehr Zeit für die Aufgaben einräumt. Kinder mit Schwierigkeiten benötigen allerdings keinen zusätzlichen Unterricht, sondern eine genaue Diagnose ihrer Fähigkeiten und Schwierigkeiten und eine darauf abgestimmte Förderung (vgl. FÜSSENICH 1995, S. 130 zitiert nach CRÄMER/ SCHUMANN ⁵2003, S. 290).

Entscheidend für den Erfolg einer Förderung ist eine optimale Passung zwischen den Fähigkeiten und Voraussetzungen des Kindes und dem Lehr- bzw. Förderangebot. Daher stellt die Diagnose auch einen wichtigen Bestandteil der Förderung dar. Denn nur auf Grund einer gründlichen und individuellen Diagnose können Förderziele abgeleitet werden. Hierbei spielt die Individualität eines jeden Kindes eine wichtige Rolle. Um eine Förderung optimal zu gestalten, ist eine Einbeziehung der Interessen des Kindes unumgänglich. Die Motivation des Kindes hat oberste Priorität. Eine Förderung, ohne die Interessen des Kindes mit einzubeziehen, wäre sinnlos, da Lernen immer an Motivation gebunden ist. Schriftspracherwerb bedeutet immer auch die Bedeutung, Funktion und Wichtigkeit dieser Tätigkeit zu erkennen.

BANDURA (1979) zeigte schon früh anhand von Versuchen auf, dass Kinder von Modellen lernen. Seine Ergebnisse deuten darauf hin, dass Kinder von erwachsenen Personen, die sie als Modelle anerkennen, lernen. Diese Erkenntnis ist auch für den Unterricht, insbesondere für die Förderung, wichtig. Denn Lernen findet immer im sozialen Kontext statt. Manche Autoren (z.B. BÖHM 2006) gehen sogar davon aus, dass es sich bei dem Begriff „Soziales Lernen“ um einen Pleonasmus handelt, da jede Form des Lernens sozial ist, also in Interaktion mit einem Gegenüber stattfindet. Daher kommt der Lehrperson eine große Bedeutung im Lernprozess zu. Auch neurobiologisch gesehen, spielt die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden eine große Rolle. „Lernen ist also nicht nur Imitieren, sondern eine umfassende 'Person-Situation-Interaktion'" (GUDJONS ¹⁰2008, S. 217). Daraus lässt sich schließen, dass die Lehrperson eine entscheidende Rolle im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler spielt.

Wichtig für die Förderung ist auch, die Fähigkeiten zu beachten, die das Kind noch entwickeln kann. VYGOTSKJ (2002) vergleicht den Entwicklungsstand eines Kindes mit einem Garten. Ein Gärtner, der den Zustand eines Gartens bewerten soll, darf nicht nur die reifen und Früchte tragenden Bäume betrachten. Er muss auch die Bäume berücksichtigen, die erst noch reifen werden, um ein Gesamtbild zu bekommen. Bei der Einschätzung eines Entwicklungsstandes eines Kindes bzw. bei einer Förderung, darf folglich nicht nur das aktuelle Niveau betrachtet werden, sondern auch „die Zone der nächsten Entwicklung" (VYGOTSKJ 2002, S. 326). Für die Förderung im Bereich des Lesen und Schreibens hat dies zur Folge, dass der aktuelle Entwicklungsstand des Kindes ermittelt und mit der zeitlichen Abfolge üblicher Erwerbsschritte verglichen wird. Anschließend werden die Fördermaßnahmen dahingehend ausgewählt, dass sie in der Zone der nächsten Entwicklung liegen. Dadurch werden Funktionen, die sich im Bereich der Zone der nächsten Entwicklung befinden, geweckt.

5.2 Fördermöglichkeiten

Um lesen und schreiben zu lernen, bedarf es unterschiedlichen Zugängen zur Schrift. Lese- und Schreibanfänger brauchen unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven. Im Folgenden wird das 4-Säulen-Modell nach BRÜGELMANN/ BRINKMANN (²2005, S. 99) vorgestellt, welches diese unterschiedlichen Zugänge schaffen soll. Dieses Modell dient sozusagen als ‚Grundgerüst‘ für den Schriftspracherwerb. Die vier Säulen sind nicht als isolierte Bereiche zu interpretieren, sondern stehen miteinander in Verbindung. Daher sollen alle Bereiche parallel, innerhalb eines gemeinsamen Erlebnisrahmens, berücksichtigt werden. Ein gemeinsamer Erlebnisrahmen kann beispielsweise ein Ausflug oder ein Projekt darstellen. In den nachfolgenden Kapiteln werden dann konkrete Fördermöglichkeiten in den jeweiligen Bereichen aufgezeigt.

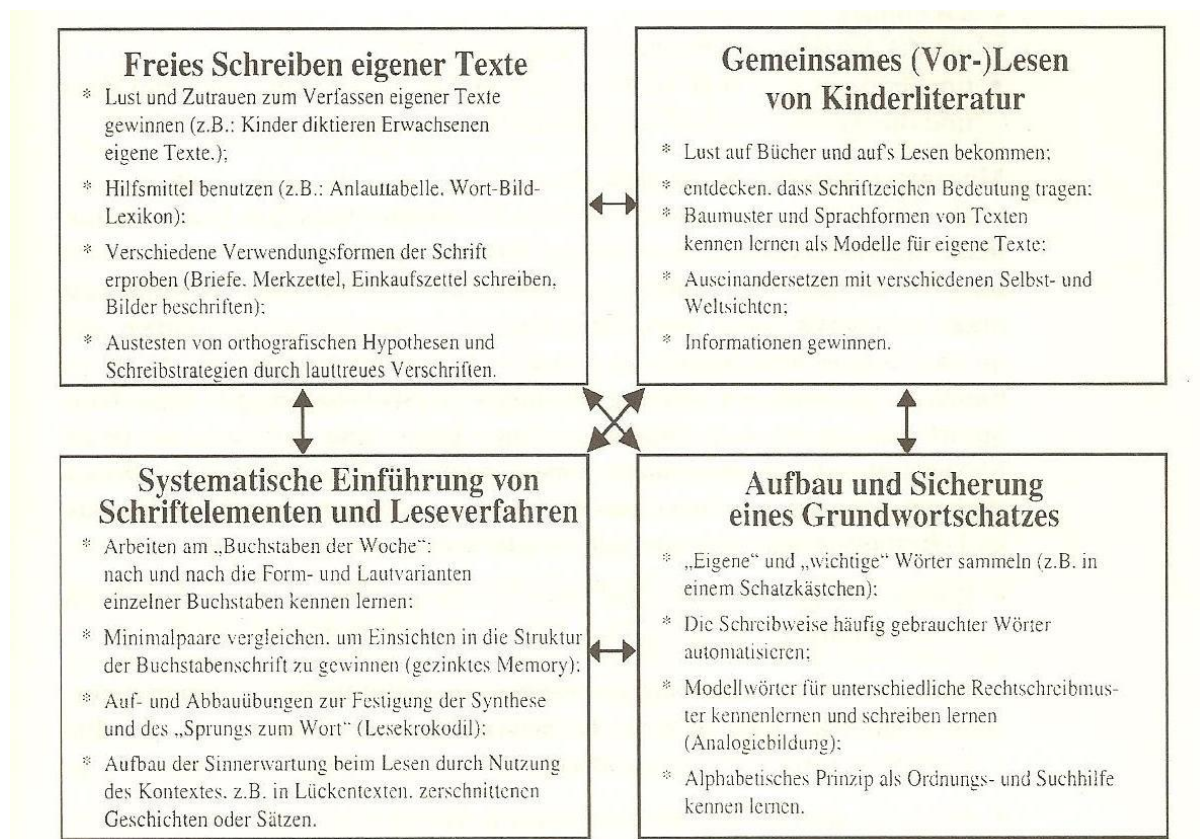


Abbildung 2: 4-Säulen-Modell nach BRÜGELMANN/ BRINKMANN (²2005, S. 99)

Freies Schreiben eigener Texte

Um für den Schriftspracherwerb motiviert zu werden, ist es wichtig, einen persönlichen Grund zu finden, überhaupt lesen und schreiben zu wollen. Das Verfassen eigener Texte, das zeit- und ortonabhängig Mitteilen eigener Ideen kann solch eine Motivation darstellen.

Anhand der Anlauttabelle können Kinder schon schnell erste Wörter oder Sätze schreiben, auch wenn sie noch nicht alle Grapheme kennen. CRÄMER/ SCHUMANN (⁵2002, S. 304) betonen, dass hierbei nicht korrekte orthografische Schreibprodukte im Mittelpunkt stehen, sondern die Schreibmotivation. Durch das Schreiben eigener Wörter oder Texte entsteht „eine kindgesteuerte Differenzierung“ (EBD.). Jedes Kind kann, seinen Möglichkeiten entsprechend, selbst kurze oder längere Sätze verschriften oder sie einer Lehrperson diktieren. Dadurch wird sowohl eine Überforderung, als auch eine Unterforderung vermieden. Schreibenanlässe können sowohl völlig frei wählbar, als auch gelenkt sein. Je nachdem, wie viele Erfahrungen die Kinder schon mit Schrift gemacht haben, kann ein konkreter Schreibenanlass auch als Hilfe dienen. Für Kinder mit wenigen Erfahrungen im Umgang mit Schrift und Büchern, kann eine Geschichte Orientierung bieten, über was geschrieben werden könnte. Wichtig ist den Autoren zu verdeutlichen, dass das Malen den Schreibprozess entlasten kann, hinsichtlich der Notwendigkeit alles aufschreiben zu müssen. Zu Beginn kann das Kind sich darauf konzentrieren, einzelne Wörter zu verschriften und den Rest durch Zeichnungen darzustellen. Gleichzeitig bemerkt das Kind, dass durch das Verschriften einzelner Wörter die jeweiligen Zeichnungen verständlicher werden.

Gemeinsames (Vor-) Lesen von Kinderliteratur:

Hierbei steht die Lesemotivation an oberster Stelle. Die Lust am Lesen zu wecken, kann nur durch den Kontakt mit Schrift und Büchern geschehen. Die Kinder erkennen und entdecken eigenaktiv die Funktion und Bedeutung von Schrift und erwerben scheinbar beiläufig die Konventionen des Lesens. Daher sollte das Vorlesen zu einem festen Bestandteil im Unterricht werden. Längere Geschichten, die in Fortsetzungen vorgelesen werden, erhöhen die Spannung und dadurch die Motivation selbst lesen lernen zu wollen. Die Auseinandersetzung mit Büchern kann auch durch das Vorstellen eines Lieblingsbuchs des einzelnen Kindes geschehen. Dadurch werden andere Kinder neugierig. Wichtig ist, dass jedem Kind Zugang zu Büchern ermöglicht wird. Daher bietet sich eine Klassenbibliothek an, in der die Kinder sich Bücher anschauen oder auch ausleihen können.

Systematische Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren

Dieser Teil des Schriftspracherwerbs dient dazu, über Schrift nachzudenken und die Besonderheiten zu erkennen. Durch die Arbeit an einzelnen Buchstaben können Besonderheiten diskutiert werden und Einsichten in die Schriftstruktur gewonnen werden. Leseverfahren unterstützen den Prozess der Synthetisierung. Um Einsichten in den Aufbau von Schrift zu gewinnen, eignet sich nach CRÄMER/ SCHUMANN (⁵2002, S. 303) die Arbeit am Namen des Kindes. Der eigene Name oder die Namen der Klassenkameraden eignen sich besser zur Identifikation und zur Motivation als Namen aus Fibeln. Dabei lernen sie, dass manche Namen

lautgetreu sind, andere hingegen nicht so geschrieben werden, wie sie klingen. Zu Beginn können beispielsweise Gegenstände mit Namen beschriftet werden, ein Telefonbuch der Klasse erstellt, oder Namensschilder geschrieben werden.

Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes

Der Aufbau eines Grundwortschatzes dient dazu, sich Wörter, die häufig in Texten vorkommen, zu merken und die Schreibweise zu automatisieren. Folglich muss nicht mehr jedes Wort einzeln erlesen werden, was den Vorteil hat, dass sich die Kinder besser auf den Inhalt konzentrieren können. Dies können schwierige oder für die Kinder bedeutsame Wörter sein. Ebenso gehören Modellwörter für unterschiedliche Rechtschreibmuster dazu.

Im Folgenden werden Fördervorschläge dargestellt, die sich auf die „mündliche Sprache“, „Funktion von Schrift“, „Einsicht in den Aufbau von Schrift“ und „Kenntnis von Begriffen“ beziehen. Die Fördervorschläge bezüglich des Schriftspracherwerbs orientieren sich an dem 4-Säulen-Modell von BRÜGELMANN/ BRINKMANN (2005, S. 99).

5.2.1 Mündliche Sprache

Wird von einer interaktionistischen Spracherwerbstheorie ausgegangen, bedeutet dies für die Förderung, dass sie als Kommunikationsprozess anzusehen ist. Dabei dient die Erfahrungswelt des Kindes als Grundlage für das gemeinsame Handeln. Besonders im Bezug auf die Grammatik hat sich das entwicklungsproximale Vorgehen bewährt.

Basis der Förderung sollte immer eine natürliche Kommunikation sein. Sprache in ihrer kommunikativen Funktion ist nicht trainierbar und sollte immer in bedeutungsvolle Handlungen eingebunden werden. Bezogen auf die Förderung der mündlichen Sprache bedeutet das, dass „die sprachliche Interaktion nicht im Vordergrund [steht]“ (DANNENBAUER 1994, S. 8). Das Bewusstsein des Kindes soll nicht auf die Sprache gelenkt werden, sondern es wird, wie im ungesteuerten Spracherwerb, ein implizites Lernen angestrebt. Es ist wichtig, dass dieser Prozess von Eigenaktivität geprägt ist. Der Therapeut greift in diesen Prozess nur hinsichtlich der Planung ein. Inhalte und Rahmenbedingungen werden kindgerecht geplant. „Neben phonetisch-phonologischen und lexikalisch-semantischen sind es vor allem syntaktische und morphologische Zielbereiche, die dabei im Mittelpunkt stehen“ (EBD. S. 1). Die entwicklungsproximale Sprachtherapie versucht an der Entwicklung des Kindes anzuknüpfen und diese als Ausgangspunkt der Therapie zu nutzen. Hierbei geht es neben der sprachlichen Förderung auch um eine Individualisierung. Die Interessen des Kindes rücken in den

Mittelpunkt. Gleichzeitig werden die individuellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten entdeckt und die Lebenswelt des Kindes berücksichtigt.

„Im Gegensatz zu Verfahren zum Aufbau einer künstlichen Übungssprache versucht entwicklungsproximale Sprachtherapie, die kindliche Sprachentwicklung selbst in Gang zu bringen, indem in dialogischen Vermittlungssituationen über rezeptive Verarbeitung und produktiven Gebrauch von nach entwicklungslogischen Gesichtspunkten ausgewählten Zielformeninnere Repräsentationen der relevanten Merkmale angebahnt werden sollen, die genügend stabil und aktivierbar sind, um möglichst unmittelbar in die spontane und funktionale Sprachverwendung eingehen zu können" (DANNENBAUER 2002, S. 137).

Als erster Schritt ist die Sicherung der Therapiegrundlage wichtig. Hierbei stehen nicht die sprachlichen Ziele im Vordergrund, sondern die Beziehung zwischen Therapeut und Kind. Die entwicklungsproximale Sprachtherapie basiert wesentlich auf den Modellierungstechniken. Daher ist es wichtig, dass das Kind bereit ist, den Therapeuten als Modell anzuerkennen. Lernen findet immer im sozialen Kontext statt. Eine gute Beziehung ist daher immer Grundlage eines jeden Erfolgs (vgl. DANNENBAUER 1994, S. 9). Im Folgenden wird nicht weiter auf die Modellierungstechniken eingegangen, da der Schwerpunkt der Förderung nicht auf der mündlichen Sprache beruht, sondern auf der Schrift. Wichtig für die Förderung ist zu wissen, dass Kommunikation immer in eine natürliche Handlungssituation eingebunden werden sollte und dialogisch verläuft.

Formate

Hilfreich bei der Förderung der Sprachentwicklung sind die sogenannten Formate. BRUNER (1990, S. 209) weist darauf hin, dass ein Format ein Gerüst darstellt, an dem sich das Kind orientieren kann. Im Kleinkindalter können diese Formate beispielsweise beim Wickeln oder Essen entstehen. Später kann beispielsweise das Vorlesen eines Bilderbuchs ein Format darstellen. Gemeinsam mit dem Kind ein Buch zu lesen oder zu betrachten, stellt ein zentrales Format im Spracherwerb dar. Dabei handelt es sich um immer wiederkehrende Rituale. Innerhalb dieser Formate kann sich das Kind ganz auf die Sprache konzentrieren, da es die Rahmenbedingungen schon kennt. Je kleiner das Kind ist, desto mehr übernimmt die Bezugsperson die Führung innerhalb dieser Formate. Wird das Kind größer, selbstständiger und kompetenter, kann es mehr und mehr die Handlungen selbst bestimmen. Die Bezugsperson als „Gerüst“ kann sich zurück ziehen. Das Bilderbuch stellt bezüglich der Vereinigung von mündlicher und schriftlicher Sprache ein geeignetes Format dar. Das Vorlesen eines Bilderbuches sollte gerade für Kinder, die wenig Kontakt mit Schrift aufweisen, zu einem Ritual werden, bei dem sowohl die mündliche Sprache erweitert, als auch die Schrift miteinbezogen werden kann.

5.2.2 Funktion von Schrift

Um lesen und schreiben zu können, brauchen Kinder spezifische Fähigkeiten, die sie durch bedeutsame Erfahrungen mit Schrift erwerben. Daher ist es wichtig, ein breites Angebot zu eröffnen, um unterschiedliche Zugänge zur Schrift zu ermöglichen. (vgl. CRÄMER/ SCHUMANN⁵2003, S.301). Wenn Kinder die Funktion und den Nutzen von Schrift für sich persönlich erkennen und daran Interesse finden, können sie durch eigene Lernaktivität den Schriftspracherwerb steuern. Ist das Interesse vorhanden, findet eine Auseinandersetzung mit Schrift auch außerhalb der Schule statt. Das Vorlesen und das gezinkte Memory stellen zwei Möglichkeiten dar, bei denen das Kind den Nutzen der Schrift für sich entdecken kann.

Vorlesen

Das Vorlesen stellt eine geeignete Möglichkeit dar, um Kindern die Schrift näher zu bringen und ihnen auch ihre Funktion aufzuzeigen. Einige Kinder kennen das Vorlesen von zu Hause nicht. Sie können in den ersten Vorlesesituationen eventuell nicht auf das Buch eingehen, weil sie damit nicht vertraut sind. Durch regelmäßiges Vorlesen wird eine positive Einstellung zu Büchern erreicht und die Lesemotivation gefördert. Beides sind wichtige Bestandteile des Schriftspracherwerbs. Daher hat die Lesemotivation, wie auch im BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE (2004) verankert, oberste Priorität. Bei der Auswahl der Bücher sollte auf die Interessen des Kindes eingegangen werden und geeignete Themen ausgesucht werden. Identifikationsmöglichkeiten für das Kind ist eine wichtige Grundlage. Sind Kinder mit Büchern nicht vertraut, bietet es sich an, Text-Bild-Diskrepanz zu vermeiden. Auch muss darauf geachtet werden, dass die Textmenge dem Sprachniveau des Kindes angepasst ist (vgl. REISKE 2011, S. 18). Aber nicht nur bei der Bücherauswahl, sondern auch in der Vorlesesituation gibt es Kriterien, die beachtet werden sollten. Das Vorlesen stellt auch ein ästhetisches Erlebnis dar und sollte daher an einem gemütlichen Ort stattfinden, an dem genug Zeit vorhanden ist, um sich dem Tempo des Kindes anpassen zu können. Hierbei können Bilder gemeinsam gedeutet werden (Wortschatzerweiterung) und ein Bezug zum persönlichen Leben hergestellt werden. Das Wiederholen von Büchern oder Seiten sollte zugelassen werden (vgl. EBD. S. 16).

Gezinktes Memory

Das gezinkte Memory kann nicht nur zur Diagnostik, sondern auch zur Förderung genutzt werden. Haben Kinder die Funktion der Schrift innerhalb dieses Spiels erkannt, werden sie häufiger richtige Paare finden und dadurch ihre Chance zu gewinnen, erhöhen. Dieses Spiel

vermittelt folglich den persönlichen Nutzen von Schrift. Je nach Entwicklungsstand des Kindes kann das Spiel variiert und modifiziert werden. Durch die Auswahl an Wörtern, wird das Spiel dem momentanen Können des Kindes angepasst. In Anlehnung an FÜSSENICH/ LÖFFLER (²2008, S. 54) werden folgende Möglichkeiten dargestellt:

- Wörter mit unterschiedlicher Länge bewirken eine veränderte Zugriffsweise.
- Wörter mit gleichen Anfangsgraphemen zwingen das Kind seine Aufmerksamkeit auf das ganze Wort zu lenken und nicht nur auf den Anlaut
- Minimalpaare erfordern eine genaue Betrachtung und das Kind muss bestimmte Wortteile genau analysieren.
- Erfolgt die Zuordnung vom Wort aus, zeugt das Auffinden des passenden Bildes von einem sinnentnehmenden Lesen.
- Erfolgt die Zuordnung vom Bild aus, wird von der mündlichen Sprache ausgegangen. Das Kind muss sich folglich zuerst am Anlaut und anschließend an Wortmitte und -ende orientieren.

5.2.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift

Zum Schriftspracherwerb gehört es, neben der Funktion von Schrift, auch den Aufbau zu erkennen. Vom Inhalt zu abstrahieren, das Augenmerk auf die lautliche Komponente zu legen und dadurch Verbindungen zwischen Phonemen und Graphemen zu knüpfen, ist entscheidend für den erfolgreichen Erwerb.

Phonemanalyse

Um diese Verbindung zwischen Phonemen und Graphemen zu verdeutlichen, kann als Fördermaßnahme an einzelnen Phonemen gearbeitet werden. Hierbei bietet sich die Arbeit mit Minimalpaaren oder Reimwörtern an. CRÄMER/ SCHUMANN (⁵2002, S. 312) stellen sogenannte „Zauberklappen“ dar, mit deren Hilfe Wörter verändert werden können. Das Kind sieht das Wort „Hose“ vor sich. Durch das Wegklappen des <o>, erscheint darunter ein <a> und verwandelt das Wort in „Hase“. Durch den Austausch eines Elements, ändert sich das gesamte Wort. Dieses Vorgehen verdeutlicht auch, dass kein Zusammenhang zwischen Schriftbild und Inhalt besteht.

Synthesefähigkeit

Der Schritt hin zum Erlesen unbekannter Wörter ist kein leichter. Die Synthesefähigkeit besteht darin, einzelne Phoneme zu ganzen Wörtern zu verbinden. Doch genau dieser Prozess

bereitet Lernenden Schwierigkeiten. Viele Kinder benennen die einzelnen Phoneme, ohne sie zu einem Wort zu verbinden, andere wiederum haben sich eine falsche Strategie angeeignet. Sie speichern sich Ganzwörter ab, in Form des Wortbildes und „lesen“ die Wörter anschließend auswendig. Das folgende Material von CRÄMER/ SCHUMANN (⁵2002, S. 314) dient dazu, die Lernenden an die Synthese heranzuführen, ohne dass falsche Lesestrategien entstehen. Eine Möglichkeit besteht in der Arbeit mit Wortfächern. Hierbei werden Wörter, die für das Kind von Bedeutung sind, oder bestimmte Prozesse bezeichnen, auf Fächer geschrieben. Jedes Graphem wird auf einen einzelnen Pappstreifen geschrieben, die alle mit einer Musterklammer zusammengefasst werden. Wichtig ist außerdem noch, dass auf einem Pappstreifen ein Bild des Zielwortes abgebildet ist, damit das Kind weiß, welches Wort herauskommen soll. Durch die Musterklammer sind die Pappstreifen frei beweglich und das Kind kann die einzelnen Grapheme in der richtigen Reihenfolge ordnen, sodass ein Wort entsteht. Durch die Vorgabe der Grapheme und des zu bildenden Zielwortes wird das Kind entlastet. Bei einem falsch zusammengesetzten Wort kann schnell eine Korrektur erfolgen. Das Wort ist nicht fest aufgeschrieben, sondern lässt sich jederzeit ändern.

Eine Steigerung dieser Förderung besteht darin, dem Kind ein Bild und das dazugehörige Wort zu zeigen. Allerdings werden Lücken in dem jeweiligen Wort gelassen, in denen der Lernende die richtigen Grapheme eintragen kann. Das Kind hat also Vorgaben und wird dadurch entlastet. Gleichzeitig kann es einzelne Grapheme eintragen und muss, damit dies gelingt, das Wort zergliedern können.

Sinnerfassendes Lesen

Ist der Schritt der Synthese geschafft, können die Kinder meist einzelne Wörter selbstständig lesen. Doch der Übergang vom isolierten Wortlesen hin zum zusammenhängenden, sinnerfassenden Lesen kann ebenfalls Schwierigkeiten darstellen. Bei der Förderung des sinnerfassenden Lesens sollte darauf geachtet werden, dass es sich um eine bedeutungstragende Förderung für den Schüler handelt. Es sollte folglich seinen Interessen entsprechen. Um die Sinnentnahme zu fördern, sind Texte wichtig, die dies erzwingen. Dazu gehört unter anderem das Zuordnen von Bildern zu Texten oder das Ausmalen von Bildern gemäß einer Anleitung. Bei der Formulierung solcher Aufgaben ist darauf zu achten, dass die Wort-, Satz- und Textschwierigkeit auf die Fähigkeit des Kindes abgestimmt ist (CRÄMER/ SCHUMANN ⁵2002). Ebenso von großer Bedeutung sind die ‚Lese-leicht‘ Kriterien. Hierbei geht es um inhaltliche und formale Kriterien, die es einem Leseanfänger erleichtern einen Text zu lesen. Zu den inhaltlichen Kriterien gehören beispielsweise eine einfache Wortwahl, ein vereinfachter Satzbau und kurze Sätze. Hilfreich können auch Wiederholungen von Satzmustern sein. Die zu lesenden Wörter sollten dem Wortschatz des Kindes entsprechen und nicht allzu schwer

sein. Auf formaler Ebene sollte darauf geachtet werden, beispielsweise eine große Schriftgröße zu wählen und gleichzeitig eine Schriftart ohne Serifen. Der Text sollte linksbündig sein und zugleich einen Zeilenabstand von mindestens 1,5 haben. Zusätzlich können Illustrationen dazu dienen, den Inhalt darzustellen und dadurch Verständnis unterstützend wirken.

5.2.4 Kenntnis von Begriffen

Wichtig bei diesem Teil des (Schrift-)Spracherwerbs ist, dass die Lehrperson die schul- oder schriftspezifischen Begriffe nicht selbstverständlich verwendet, sondern immer bedenkt, dass die Begriffe eingeführt und erklärt werden müssen. Dies bedeutet auch, dass Begriffe, wie Buchstaben, Zahlen und Wörter immer wieder erklärt oder durch Bildkarten verdeutlicht werden (vgl. FÜSSENICH/ LÖFFLER ²2008, S. 56). Damit Kinder dem Unterricht folgen können, ist es wichtig, als Lehrperson sich selbst und die eigenen Formulierung immer wieder zu reflektieren. OSBURG (2003b, S. 31) verweist auf Reflexionshilfen für Lehrer:

- Formulierungen von Aufgabenstellungen
- Reflexion des eigenen sprachlichen Verhaltens
- Erweiterung begrifflichen Wissens bei Kindern

Damit später keine Schwierigkeiten auftreten, ist es wichtig, früh mit der Förderung zu beginnen. Hierbei kann die Schrift als Hilfsmittel eingesetzt werden. Nur anhand der Schrift können die Begriffe „Buchstabe“, „Wort“, oder „Satz“ eindeutig erklärt werden. Begrifflichkeiten zu erwerben, ist ein Prozess, der ein Leben lang andauert. Bei mathematischen Textaufgaben oder Rechengeschichten ist die Kenntnis von Begriffen unabdingbar, um die Aufgabe lösen zu können. Daher ist es wichtig, diesen Schwerpunkt im Hinterkopf zu behalten und immer wieder in die Förderung mit einfließen zu lassen, um Verständnisschwierigkeiten zu vermeiden (vgl. DEHN/ OOMEN-WELKE/ OSBURG 2012, S. 113).

FÜSSENICH/ LÖFFLER (²2008, S. 31) berichten von einer expliziten Förderung der Kenntnis von Begriffen. Sie verweisen darauf, dass Andreas nach drei Monaten Schule begrifflich nicht zwischen Zahlen und Buchstaben unterscheiden konnte. In den darauffolgenden Wochen wurden ihm immer wieder Karten mit verschiedenen Zeichen (Buchstaben, Zahlen, Wörter) vorgelegt. Wichtig hierbei war, dass es sich jeweils um unterschiedliche Buchstaben, Zahlen oder Wörter handelt, damit Andreas sich nicht auf das Druckbild konzentriert, sondern für die verschiedenen Zeichen Oberbegriffe finden muss. Auch diese Fördereinheit soll-

te für das Kind bedeutungstragend sein. Dazu kann beispielsweise an dem Geburtsdatum (Zahlen) oder an dem Namen des Kindes (Buchstaben) gearbeitet werden.

Wird davon ausgegangen, dass sprachliches Lernen und somit auch der Erwerb von Begriffen ständig stattfindet, reicht es nicht aus, explizite Fördereinheiten zu gestalten. Die Förderung begrifflichen Wissens sollte während jeder Förder- oder Unterrichtseinheit berücksichtigt werden, beispielsweise beim Vorlesen oder bei Aufgabenstellungen (vgl. OSBURG 2002, S. 146). Hierbei wäre es kontraproduktiv, ausschließlich vermeintlich einfache Bezeichnungen auszuwählen und auf Fachwörter zu verzichten. Allerdings sollte immer reflektiert werden, welche Begrifflichkeiten für Kinder angemessen und wichtig sind. Es gilt beispielsweise zu hinterfragen, ob das Wort „Rohöl“ verwendet werden muss, oder ob „Öl“ nicht ausreicht, um einen Sachverhalt darzustellen. Für Kinder, die über wenig begriffliches Wissen verfügen, kann dies ansonsten zu einer Überforderung und Demotivation führen (vgl. EBD.).

Teil II: Bezug zur Praxis

6. Thomas

6.1 Biografische Daten

Thomas wurde am 11. Februar 2006 in Stuttgart geboren und ist zum Zeitpunkt des Beginns der Förderung 7;7 Jahre alt. Dem Bericht des Klinikum Stuttgarts vom 16.09.2011 zufolge, verlief die Schwangerschaft ohne Komplikationen und die Voruntersuchungen waren ebenfalls unauffällig. Seine Eltern stammen ursprünglich aus Polen, Thomas ist aber im Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft. Im Gespräch mit der Klassenlehrerin vom 10.01.2013 wurde bekannt, dass Thomas mit beiden Eltern zusammen, aber ohne Geschwister lebt. Die Familiensprache, die zu Hause gesprochen wird, ist Polnisch. Auch Thomas' Erstsprache ist Polnisch. In einem persönlichen Treffen mit den Eltern wurde deutlich, dass es ihnen sehr schwer fällt, deutsch zu sprechen. Zu Hause wird ausschließlich Polnisch gesprochen. In Kontakt mit der deutschen Sprache kam Thomas als er mit drei Jahren einen Regelkindergarten besuchte. Hierbei war er sprachlich auffällig, sodass er einmal die Woche an einer Sprachfördergruppe teilnahm. Diesen Kindergarten besuchte er drei Jahre lang, anschließend wurde er, ohne Rückstellung, zum Schuljahresbeginn 2012 an einer Schule für Sprachbehinderte eingeschult.

Während des ersten Schuljahres wurde Thomas von mir und Frau Hein regelmäßig gefördert und wir verfassten unser diagnostisches Gutachten. Thomas konnte sich gut in die Klasse integrieren und fand schnell Anschluss. Er hatte Freunde, mit denen er auf dem Pausenhof spielen konnte und seine ruhige und gerechte Art führte dazu, dass er von allen anerkannt wurde. Auch in Gruppensituationen konnte er sich gut integrieren. Zu Hause ist Thomas, nach Aussagen der Klassenlehrerin, oft alleine. Er hat wenig Kontakt zu seinen Mitschülern oder anderen Kindern außerhalb der Schule. In seinem Zimmer besitzt er einen eigenen Fernseher, eine X Box, eine Playstation und eine Wii. Dementsprechend hoch ist sein Medienkonsum. Wenn er vom Wochenende berichtet, wird deutlich, dass er sehr viel Zeit vor dem Fernseher verbrachte. Daher fällt es ihm sehr schwer, von Erlebnissen zu berichten, da er immer nur von seinen Computerspielen erzählen kann. Um dies zu verhindern, wurde das Ritual „Wie geht es dir?“ eingeführt (siehe Kapitel 8.1), um über seine Gefühle sprechen zu können. Thomas ließ sich über geeignete Formate gut motivieren. Während der Gutachtenerstellung versuchten wir über Bilderbücher Zugang zu ihm zu bekommen und ihm diese neue Erfahrung des Vorlesens näher zu bringen. In Spielsituationen war Thomas sehr ehr-

geizig und zugleich hilfsbereit. Er achtet stets darauf, dass gerecht gehandelt wurde. Unterschiedliche Spiele oder Rätsel motivierten ihn sehr.

Allerdings fällt es ihm schwer sich mitzuteilen, da er eingeschränkte sprachlich- kommunikative Fähigkeiten besitzt und ihm nur ein eingeschränkter Wortschatz zur Verfügung steht. Im Unterricht war Thomas sehr zurückhaltend und hatte Schwierigkeiten den Lernstoff zu bewältigen. Oft kam er ohne Hausaufgaben in die Schule. Zudem hatte er Schwierigkeiten, die Funktion von Schrift zu erkennen. In der Förderung wurde deutlich, dass Schrift keine wichtige Funktion in Thomas' Alltag spielt. Laut eigener Aussage sind keine Bücher zu Hause vorhanden. Im Vergleich zu seinen Klassenkameraden konnte er einzelne Wörter nicht so gut lesen oder verschriften. Er hatte Schwierigkeiten, eigene Wörter oder Texte zu verschriften und brauchte hier noch große Unterstützung. Am 25.06.2013 fand ein Gespräch zwischen den Eltern und der Klassenlehrerin statt, die ihnen dazu riet, Thomas die erste Klasse wiederholen zu lassen. Diesem Vorschlag stimmten die Eltern zu. Thomas beendete das erste Schuljahr und wurde anschließend am 16.09.2013 wieder in die erste Klasse eingeschult. Meiner Beobachtung nach war das für ihn ein sehr belastendes Erlebnis. Bei der Einschulungsfeier bekam er wieder eine Schultüte, obwohl er eigentlich schon in der Schule war und seine ehemaligen Klassenkameraden aus seiner ehemaligen Klasse begrüßten die Schulanfänger, also auch ihn, mit einem Theaterstück.

Thomas konnte sich, meiner Beobachtung nach, nicht gut in die neue Klasse integrieren. Auf Grund des Umstandes, dass er auch keinen Kontakt mehr zu seiner ehemaligen Klasse hatte, war er häufig alleine. Da für seine Mitschüler noch alles neu war, wurde viel Zeit darauf verwendet, sie in das System „Schule“ einzuführen, ihnen das Gebäude zu zeigen und allgemeine Regeln und Abläufe festzulegen. Dies war Thomas bereits bekannt. Im Unterricht konnte er die einzelnen Aufgaben gut lösen, allerdings wiederholte er nur den bereits gelernten Stoff.

Sozialverhalten und Auswirkungen der Klassenwiederholung

Es liegt ein Beobachtungsbogen aus dem Kindergarten vom April 2012 vor, in dem Thomas als ein sehr kooperatives Kind beschrieben wird. Er sei aufgeschlossen gegenüber anderen Kindern und es falle ihm nicht schwer, Kontakt aufzubauen. Im Kindergarten habe er feste Freunde, mit denen er jeden Tag spielen kann. Sein Verhalten gegenüber Erwachsenen sei stets aufgeschlossen und freundlich.

Wie bereits oben erwähnt, war Thomas und ist er auch immer noch ein zurückhaltender, liebenswerter Junge, der Kontakt zu anderen Kindern sucht. Doch durch die Wiederholung der ersten Klasse änderte sich, meiner Beobachtung nach, sein Sozialverhalten. Thomas

wollte früher Konflikte stets vermeiden und versuchte anderen Kindern immer zu helfen. Lernete man ihn besser kennen, bemerkte man schnell, dass er motiviert und aufgeschlossen war. Bei meinem ersten Besuch in der neuen Klasse, machte er einen unmotivierten Eindruck und seine Aussage: „Die sind alle blöd“ bestätigte meine Annahme, dass er sich in der neuen Klasse nicht wohlfühlt. Im Laufe der Zeit traten immer mehr Konflikte hervor. Thomas begann andere Kinder zu schubsen oder sich auf dem Pausenhof zu prügeln. Zu seinen Mitschülern aus seiner ehemaligen Klasse bestand kaum mehr Kontakt. Auf Nachfragen bestätigte er die Vermutung, dass er sich in der neuen Klasse nicht wohl fühle und kaum Kontakt zu den anderen Kindern aufbaue. Meiner Meinung nach steht das veränderte Verhalten im Bezug zu der Klassenwiederholung. Wie im Theorieteil bereits erwähnt, kann eine Wiederholung tiefgreifende Veränderungen in Verhalten und Charakter auslösen. Eine Folge kann ein vermindertes Selbstbewusstsein und Resignation sein. Ebenso können Konflikte in der Familie auftreten, oder Wut und Aggressionen. Auch die nochmalige Einschulung könnte ein einschneidendes Erlebnis für ihn dargestellt haben. Dadurch wurde ihm verdeutlicht, dass er die erste Klasse nicht „geschafft“ hatte und jetzt sogar noch einmal eingeschult werden musste. Über Gefühle auf Seiten des Jungen, kann nur spekuliert werden, allerdings ist sein verändertes Verhalten auffällig. Diese Auffälligkeit wurde auch in seinen Fehlzeiten deutlich. Im Zeitraum September bis Januar war Thomas sehr häufig krank und fehlte oft die ganze Woche. Zudem hatte er oft Ausreden, um von seinen Eltern abgeholt zu werden. So gab er einmal vor, die Läuse zu haben, um nach Hause zu können. Diese Verhaltensweisen können als Vermeidungsstrategien interpretiert werden, die nach einer Klassenwiederholung auftreten können. Es ist wichtig, dieses Verhalten ernst zu nehmen, genau zu beobachten und entsprechend zu reagieren.

6.2 Bisherige sprachliche Entwicklung

Da bereits im September 2013 ein Gutachten von mir verfasst wurde, besteht die Möglichkeit seine bisherige (schrift-)sprachliche Entwicklung zu skizzieren und später einen Vergleich zu seinen jetzigen (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten zu ziehen. Im diagnostischen Gutachten wurden die Bereiche Morphologie und Syntax, Semantik, Umgang mit Schrift, metasprachliche Fähigkeiten und Literacy überprüft. Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse aus diesen Bereichen des Gutachtens dargestellt:

Morphologie und Syntax

Was kann Thomas schon?

- Subjekt-Verb-Kongruenz fast vollständig erworben
- Verwendung vieler Wortarten
- Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz

Was muss Thomas noch lernen?

- Zielgerechter Gebrauch des Genus und Kasus
- Korrekte Pluralbildung
- Verbstellungsregel im Nebensatz

Semantik

Was kann Thomas schon?

- Oberbegriffe zu einem bestimmten Thema
- Thomas kann sich gut neue Wörter einprägen

Was muss Thomas noch lernen?

- Bedeutung unbekannter Wörter erfragen
- Auch Unterbegriffe, nicht nur Oberbegriffe verwenden

Umgang mit Schrift

Was kann Thomas schon?

- Thomas kann lautgetreue Wörter stellenweise korrekt verschriften
- Hat Einsicht in den Aufbau von Schrift
- Kann kurze, einfache Wörter lesen

Was muss Thomas noch lernen?

- Verschriftung eigener Wörter
- Lesen schwieriger Wörter, beispielsweise mit Konsonantenhäufungen

Metasprachliche Fähigkeiten

Was kann Thomas schon?

- Silben segmentieren

Was muss Thomas noch lernen?

- Erkennen und Bilden von Reimpaaren
- Erkennen eigener oder fremder Fehler

Literacy

Was kann Thomas schon?

- Thomas hält das Buch richtig herum und schlägt es von der richtigen Seite auf

Was muss Thomas noch lernen?

- Bedeutung der Schrift in einem Bilderbuch erkennen

Dem Entwicklungsmodell für das Lesen- und Schreibenlernen (VALTIN 2010, S. 7) (siehe auch Kapitel 3.2) nach, befindet sich Thomas auf der vierten Stufe. Er hat Einsicht in die Laut-Buchstaben-Beziehung und kann Wörter buchstabenweise Erlesen. Beim Schreiben handelt er nach dem Prinzip: „Schreibe wie du sprichst.“ Gelegentlich fällt er auf Stufe drei zurück und verschriftet manche Wörter skelettartig oder orientiert sich nur am Anlaut. Ziel ist es Stufe vier zu festigen, um im nächsten Schritt orthographische Muster anzuwenden.

7. Diagnostisches Vorgehen

7.1 Mündliche Sprache

Die Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Bereich der mündlichen Sprache wurden anhand der Beobachtungsbögen (FÜSSENICH/ GEISEL 2008) und des Grammatikrasters (FÜSSENICH/ JUNG 2009) ermittelt. Da Thomas keine phonetischen oder phonologischen Auffälligkeiten aufzeigt, werden ausschließlich die Semantik und die Grammatik dargestellt. Die Beobachtungsbögen und das Grammatikraster wurden im Zuge des diagnostischen Gutachtens im Mai 2013 ausgewertet (vgl. SCHNAIDT 2013). Im Folgenden werden die Ergebnisse in Kürze vorgestellt:

Beobachtungsbögen (FÜSSENICH/ GEISEL 2008)

Um freie Sprachproben zu gewinnen, wurden mehrere Stunden aufgenommen und die einzelnen Sätze transkribiert. Um eine natürliche Kommunikation zu fördern und ein umfassendes Bild der Spontansprache zu erhalten, wurden unterschiedliche Bilderbücher¹ angeschaut und vorgelesen. Hierbei wurde über den Inhalt oder die Illustrationen gesprochen. Thomas' Äußerungen wurden transkribiert und die vermutete Zielstruktur aufgeschrieben. Die vollständig ausgefüllten Beobachtungsbögen sind im Anhang (A 1.1) zu finden. Anhand der Auswertung wird deutlich, dass Thomas häufig Umschreibungen vornimmt und sich hierbei auf die Funktion und Situation oder aber auf das Aussehen bezieht. Hinzu kommt, dass Thomas oft Ersetzungen gebraucht. Er ersetzt ihm unbekannte Wörter durch allgemeine Oberbegriffe und andere Wörter aus demselben semantischen Feld. Bei der Analyse ist ebenfalls auffällig, dass er häufig auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation zurückgreift, indem er auf etwas zeigt und „des da“ sagt. Zu diesem Bereich gehört auch, dass Thomas mehrmals mit den Schultern zuckt oder sagt: „Ich weiß nicht“. Dieses Vermeidungsverhalten deutet daraufhin, dass manche Wörter für Thomas unbekannt sind.

Aus diesen Ergebnissen folgere ich, dass Thomas häufig Wörter nicht weiß und versucht, diese zu umschreiben oder zu ersetzen. Hierbei greift er oft auf Verständigungsmöglichkei-

¹ Butschkow (2010): „Hier stimmt ja fast gar nichts?!“

Schmidt/ Schmidt (2009): „Kamfu mir helfen“

Vettinger/ Räber (2003): „Stomatenpaghetti“

ten aus der vorsprachlichen Kommunikation zurück oder verwendet deiktische Partikel. Nur in einem einzigen Fall hat Thomas eine Neuschöpfung gebildet. Hierbei konnte er den Begriff „Streichholz“ nicht benennen und bezeichnete es daher als „Feuertinto“. Hierbei ging er spielerisch mit Sprache um integrierte die Funktion des Begriffs in seinem neu erfundenen Wort. Ansonsten weist er keine Strategien auf, um seinen Wortschatz zu erweitern. Wenn er etwas nicht versteht, fragt er fast nie nach, sondern weist ein ausweichendes Verhalten auf oder gibt ausweichende Antworten. Auch Fehler, eigene oder die der Studentinnen korrigiert er nicht, was laut Beobachtungsbogen ein Anzeichen für eine Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten wäre.

Grammatikraster (FÜSSENICH/ JUNG 2009)

Für die Auswertung des Grammatikrasters wurden insgesamt 54 Äußerungen aus freien Sprachproben analysiert, was der Forderung von FÜSSENICH/ JUNG (2010) entspricht. Die vollständige Auswertung, inklusive der Zusammenfassung, der Phaseneinteilung und die Vorschläge zur Förderung finden sich im Anhang (A2). Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse des Grammatikrasters zusammengefasst. Bei den **syntaktischen Aspekten** wurde zuerst die Verbstellung ausgewertet. Hierbei lässt sich nur eine Aussage über die Verbstellung im Hauptsatz treffen. Diese wird von Thomas in den meisten Fällen korrekt verwendet, allerdings lässt er stellenweise Modalverben oder finite Verben aus. Bezug nehmend auf den Bereich Satzgefüge/ Satzreihe wird deutlich, dass Thomas zwar Nebensätze verwendet, das Verb in diesen Fällen aber nicht ans Ende stellt. Er hat also die Regeln zur Verbendstellung in Nebensätzen noch nicht erworben. Zudem sind seine geäußerten Nebensätze meist ohne Hauptsatz, nur in zwei Fällen verbindet er den Hauptsatz durch eine Konjunktion mit dem Nebensatz. Die Verneinung erfolgt bei ihm postverbal und damit korrekt. Thomas verwendet alle obligatorischen Satzglieder und benutzt stellenweise Akkusativ- und Dativobjekte. Allerdings kommt es noch relativ häufig zu Auslassungen. In der Förderung müsste folglich ein Schwerpunkt auf die Reduzierung der Auslassungen sowie auf die Verbstellung in Nebensätzen gelegt werden. Zu den Bereichen der Verbstellung bei Fragesätzen kann keine Aussage getroffen werden, da keine Äußerungen vorliegen. Wie aber im Bereich der Semantik festgestellt wurde, stellt Thomas wenig Fragen.

Bei den **morphologischen Aspekten** beherrscht Thomas die Subjekt-Verb-Kongruenz gut. Nur in einzelnen Fällen konjugiert er das Verb falsch. Hierbei spricht er meist in der 3. Person Singular. Die Wortarten korrelieren mit den oben genannten Satzgliedern. Auch hier wird deutlich, dass Thomas alle Wortarten des Grammatikrasters umfangreich verwendet. Genau wie bei den Satzgliedern sind aber auch hier relativ viele Auslassungen zu finden. Das Genus und der Kasus bereiten Thomas noch Schwierigkeiten. Er verwendet das Genus relativ

häufig korrekt, verwendet aber auch oft das falsche Genus oder lässt es ganz aus. Da es im Polnischen keine Artikel gibt, könnte seine Mehrsprachigkeit ein Grund für diese Schwierigkeiten sein. Zudem benutzt er häufig den unbestimmten, statt den bestimmten Artikel. Die Schwierigkeiten im Bereich des Kasus können auf das Genus zurückgeführt werden. Thomas verwendet nur viermal den Kasus, davon nur einmal korrekt. Über die Wechselpräpositionen, die Singular-Plural Bildung und die zusammengesetzten Zeiten lässt sich nur schwer eine kompetente Aussage treffen, da zu wenige Äußerungen vorhanden sind. Die Wechselpräpositionen verwendet er dreimal, alle davon sind korrekt. Die Pluralbildung scheint er auf den ersten Blick zu beherrschen, da er drei von vier Pluralmarkierungen korrekt gebrauchte. Allerdings ist auf ein Hinweis von FÜSSENICH/ JUNG (2010) zu achten, der besagt, dass es Nomen gibt, die die Kinder zunächst erst im Plural erwerben, wie beispielsweise "Schuhe". Es könnte daher sein, dass die Nomen "Spielzeuge", oder "Fische" auch zuerst im Plural erworben werden. Die Verwendung einer zusammengesetzten Zeit geschah während der freien Sprachprobe nur zweimal, davon war eine Zeit korrekt, die andere nicht. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Förderung bei den morphologischen Aspekten am Genus und Kasus ansetzen sollte. Wobei die Förderung des Genus Vorrang hat, da der Kasus darauf aufbaut. Außerdem sollten, vergleichbar mit den Satzgliedern bei den syntaktischen Aspekten, die Auslassungen der einzelnen Wortarten reduziert werden.

7.2. Schriftliche Sprache

7.2.1 Funktion von Schrift

„Toni hat Geburtstag“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008)

Während der Anfangszeit der Förderung schaute ich gemeinsam mit Thomas das Bilderbuch „Toni hat Geburtstag“ an. Er war zu diesem Zeitpunkt 7; 9 Jahre alt und befand sich seit ein paar Wochen wieder in der ersten Klasse. Wie in Thomas' Biografie deutlich wurde, besitzt er zu Hause keine Bücher. Anhand des Beobachtungsbogens (siehe Anhang A3) wurde diese Vorlesesituation ausgewertet.

Teil 1 „Bilderbuch“

Thomas schlägt das Buch von der richtigen Seite her auf. Allerdings zeigt er zu Beginn kein großes Interesse an diesem Buch. Er will die Seiten schnell umblättern und äußert sich wenig zu den Bildern, der Schrift oder dem Inhalt. Gegen Ende des Buches wächst seine Aufmerksamkeit und er will von seinem eigenen Geburtstag erzählen. Auf die Frage, wann er denn Geburtstag hat, kann er nicht antworten. Ihm sind weder die Monatsnamen bekannt, noch weiß er um die Bedeutung der Monatstage. Allerdings kann Thomas gut zwischen Bild und Schrift unterscheiden und weiß auf welcher Seite gelesen wird. Ganzwörter wie „Geburtstag“ kann er auf Nachfrage schon lesen.

Teil 2 „Wunschzettel“

Nach der Betrachtung des Bilderbuchs antwortet Thomas sofort auf die Frage, was er sich denn wünsche. Er hat sofort eine Idee. Er wünscht sich eine neue Playstation und ein Spiel für seine Playstation. Er fängt an, diese Wünsche auf einem vorbereiteten Blatt aufzuschreiben. Hierbei verschriftet er die Wörter so wie er sie hört. Als Hilfe hat er seine Anlauttabelle, die er aber ohne Aufforderung nicht benutzt. In dieser Situation habe ich ihn nicht auf die Anlauttabelle aufmerksam gemacht, da ich beobachten wollte, ob er sie von sich aus nutzte, was er nicht tat. Er schreibt eigene Ideen, sowohl in Klein- als auch Großbuchstaben auf. Auffällig ist, dass er durchgehend statt einem <sch>, immer <ch> schreibt. Diese Aufgabe bereitet ihm aus meiner Sicht Freude. Er war motiviert, die Dinge, die er sich wünscht, aufzuschreiben. Ein Gespräch über Wünsche entstand, wobei er mich aufforderte, ebenfalls meine Wünsche aufzuschreiben. Diesem Wunsch kam ich nach. Bei der Analyse des Wunschzettels ist auffällig, dass Thomas die Schreibrichtung von links nach rechts zwar einhält, aber die Schreibrichtung von oben nach unten nicht umsetzt. So schrieb er, dass er sich Autos wünsche und als am Ende der Zeile kein Platz mehr war, begann er darüber, anstatt darunter weiterzuschreiben. Erst auf meinen Hinweis hin, schrieb er in der unteren Zeile wei-

ter. Anhand seiner Schreibungen sieht man deutlich, dass er einige Grapheme auslässt und nur markante Phoneme verschriftet.

Gezinktes Memory

Bei der Durchführung des gezinkten Memorys wurden 10 Bildpaare ausgewählt. Da Thomas schon erste Einsichten in den Aufbau von Schrift aufweist, entschied ich mich für die Variante, nur auf der Rückseite einer Bildkarte Schrift abzubilden (siehe Anhang A 4). Da es sich bei dem erschließenden Beobachten immer auch um eine Lernchance für das Kind handelt, wurden zu Beginn des Spiels die Wörter besprochen. Da Thomas stellenweise einen eingeschränkten Wortschatz aufweist, wurde anhand eines Blattes (siehe Anhang A 4.1) die jeweiligen Bilder besprochen und aufgeschrieben. Ich entschied mich für diese Variante, um den Wortschatz anhand von Schrift zu erweitern. Hierbei sollte Thomas auch schon die Funktion von Schrift verdeutlicht werden. Anhand von Schrift kann man etwas festhalten, damit man es nicht vergisst. Ansonsten bietet es sich an, die Wörter vorher nicht zu besprechen, um der Situation den Spielcharakter nicht zu entziehen. Anschließend wurde ihm erklärt, dass jetzt ein Memory gespielt wird, mit einer bestimmten Regel, nämlich dass zuerst eine Karte mit Schrift gezogen werden muss und anschließend eine Karte ohne Schrift. Ich spielte das gezinkte Memory zweimal mit Thomas, jeweils mit unterschiedlichen Wörtern. Beim ersten Mal hatten die jeweiligen Wörter nicht den gleichen Anlaut. Thomas orientierte sich an den Anlauten und konnte dadurch die jeweiligen Paare finden. Beim zweiten Mal wurden auch Wörter verwendet, die den gleichen Anlaut besaßen (siehe Anhang A 4.2). Hierbei orientierte sich Thomas wieder an den Anlauten, konnte durch diese Strategie aber nicht die richtigen Paare finden. Den Hinweis, sich am ganzen Wort zu orientieren, nahm er zwar auf, allerdings hatte er Schwierigkeiten, das ganze Wort zu erlesen.

Was kann Thomas schon?

Anhand des Bilderbuchs „Toni hat Geburtstag“ und des gezinkten Memorys wurde deutlich, dass Thomas sich bereits an der Schrift orientiert. Die Aufgabenstellung des gezinkten Memorys verstand er schnell, da ihm das Format bekannt war. Gleichzeitig war ihm bewusst, dass die Schrift ihm helfen konnte, die gewünschte Karte zu finden. Dabei orientierte er sich vor allen Dingen an den Anlauten. Besonders auffällig waren auch seine sozialen Fähigkeiten. War er nicht an der Reihe, versuchte er trotzdem mir zu helfen, die richtige Karte zu finden. Hierbei schaute er immer auf den ersten Buchstaben des Wortes und artikulierte ihn leise.

Beim Betrachten des Bilderbuchs „Toni hat Geburtstag“ wurde deutlich, dass Thomas Schrift erkennt und Ganzwörter schon lesen kann. Beim Verschriften seines Wunschzettels hatte er

Ideen, die er auch selbständig aufschreiben konnte. Hierbei verschriftete er markante Phoneme.

Was muss Thomas noch lernen?

Wie bereits erwähnt, wurde das gezinkte Memory zweimal mit Thomas gespielt. Als deutlich wurde, dass er sich an den Anlauten orientiert, habe ich Wörter ausgesucht, die den gleichen Anlaut aufweisen. Hierbei wurde deutlich, dass ihm diese Erweiterung Schwierigkeiten bereitete. Er orientierte sich weiterhin an den Anlauten, was ihm in manchen Fällen nicht weiterhelfen konnte. Für ihn war es schwer zu erkennen, dass die alleinige Analyse der Anlaute ihm nicht zum gewünschten Ergebnis verhalf. Als ich an der Reihe war, diente ich ihm als Modell und orientierte mich am ganzen Wort. Er versuchte es ebenfalls, was ihm aber nur selten gelang. Thomas muss also noch lernen, seine Aufmerksamkeit auf das gesamte Wort zu richten und nicht nur auf die Anlaute.

Im Bezug auf die selbständige Verschriftung seines Wunschzettels muss Thomas noch die Konventionen der deutschen Schrift lernen (von oben nach unten schreiben). Häufig sind seine Schreibungen noch unvollständig und beinhalten nur prägnante Phoneme. Er muss noch das vollständige alphabetische Verschriften lernen.

Was kann Thomas als nächstes lernen?

Da Thomas Schrift schon wahrnimmt, würde der nächste Schritt darin bestehen, diese Einsicht zu vertiefen. Wichtig wäre es, ihm Schrift so oft wie möglich anzubieten, da Thomas noch wenig Erfahrungen mit Schrift gemacht hat. Er nimmt die Schrift zwar wahr, aber die Funktion ist ihm noch nicht eindeutig bekannt. Daher wäre es sinnvoll, die Bedeutung von Schrift darzustellen und ihm gleichzeitig freie Schreibeanlässe zu bieten, in denen er die Phonem-Graphem-Korrespondenz vertiefen kann.

7.2.2 Einsicht in den Aufbau von Schrift

Reime erkennen

Um zu überprüfen, ob Thomas in der Lage ist, Reime zu erkennen, wurde mit ihm am 27.09.2013 das Spiel „Die freche Sprechhexe“ (Ravensburger 2007) durchgeführt. Hierbei werden Wörter durch Bilder dargestellt und es bedarf immer zwei passender Reimwörter, um den Zaubertrank richtig herzustellen. Ob die Wörter sich reimen, kann anhand der Rückseite überprüft werden. Da Spielformate Thomas stets motivieren, entschied ich mich für diese Form der Reimüberprüfung. Zudem kann hierbei auch das Spielverhalten überprüft werden. Das Spiel ist Thomas schon bekannt, da wir es im Rahmen des diagnostischen Gutachtens

schon gespielt haben. Nun wurde es circa vier Monate später wieder gespielt. Thomas war sehr motiviert und freute sich auf das Spiel. Zu Beginn wurden gemeinsam die Bilder besprochen, um sie eindeutig benennen zu können. Anschließend begann ich mit dem ersten Spielzug, um Thomas als sprachliches Modell zu dienen. Wie auch beim gezinkten Memory, war Thomas sehr hilfsbereit und suchte mit mir gemeinsam nach dem passenden Reimwort. Als Thomas an der Reihe war, fand er sein Reimwort sofort, kontrollierte es und freute sich sehr. Im Verlauf des Spiels war auffällig, dass Thomas das Prinzip des Reimens nicht erkannt hatte. Er fand zwar einige passende Paare, hierbei handelte es sich aber um bekannte Reimwörter, wie beispielsweise „Haus - Maus“. Unbekannte Reimwörter wie „Teller - Keller“ konnte er nicht richtig zuordnen. Obwohl die Bilder zu Beginn besprochen wurden, besteht die Möglichkeit, dass sein eingeschränkter Wortschatz dazu führt, dass er die Reimpaare nicht finden kann, da er den Begriff dafür nicht kennt. Daher wurden die einzelnen Bilder nochmals benannt, allerdings gelang es Thomas trotzdem nicht, die passenden Paare zu finden. Dieses Ergebnis ist mit dem Ergebnis des Gutachtens vergleichbar. Innerhalb der vier Monate gab es folglich keine erkenntliche Verbesserung.

Silben segmentieren

Das Silben segmentieren, anhand der Bildkarten von FÜSSENICH/ LÖFFLER (2009, S. 32) (siehe Anhang A 5), wurde nicht noch einmal durchgeführt, da es am 21.06.2013 bereits im Rahmen des diagnostischen Gutachtens durchgeführt wurde. Die Ergebnisse aus dem diagnostischen Gutachten zeigen auf, dass es Thomas gut gelang, die einzelnen Wörter zu segmentieren. Lediglich dem Begriff „Bus“ ordnete er zwei Silben zu, korrigierte sich anschließend aber selbst.

Anlautaufgabe (FÜSSENICH/ LÖFFLER 2009)

Die Anlautaufgabe wurde am 08.11.2013 mit Thomas durchgeführt (siehe Anhang A 6). Wie bereits im gezinkten Memory deutlich wurde, kann sich Thomas gut an den Anlauten orientieren. Dies wurde auch in dieser Aufgabe erkenntlich. Er konnte alle Anlaute korrekt heraushören und verschriften. Hierbei verschriftete er die Anlaute stets in Großbuchstaben, bis auf das <i>, das schrieb er klein. Aus schreibmotorischer Sicht konnte er alle Buchstaben korrekt verschriften, mit der Ausnahme, dass er das <o> mit dem Uhrzeigersinn schreibt. Um diese Aufgabe lösen zu können, muss bei dem jeweiligen Kind ein Begriff des Wortes „Wort“ existieren. Die Einsicht, dass es sich bei der Frage „Womit fängt ‚Affe‘ an?“ um eine formale, auf das Wort und nicht auf den Inhalt bezogene, Frage handelt, ist wichtig für die Einsicht in die Schrift. Dies ist Thomas gut gelungen.

Alphabetisches Schreiben (FÜSSENICH/ LÖFFLER 2009)

Der erste Abschnitt des alphabetischen Schreibens, in dem die richtige Ordnung der Silben im Vordergrund steht, konnte Thomas gut lösen. Er verband die Silben korrekt und konnte sie anschließend auch richtig aufschreiben. Im zweiten Teil des alphabetischen Schreibens, welches am 08.11.2013 durchgeführt wurde, sollte er eigenständig die abgebildeten Wörter verschriften (siehe Anhang A 7). Beide Aufgaben bewältigte er ohne die Hilfe der Anlautta-
belle. Bei der Verschriftung hatte er insgesamt drei Wörter korrekt geschrieben. Auffälligkeiten bei der Auswertung des alphabetischen Schreibens bestehen darin, dass gewisse Schwierigkeiten gehäuft auftreten. Beispielsweise treten bei fünf Wörtern „Auslassung von Graphemen“ auf, ebenso wie die „Verwechslung von stimmhaften/ stimmlosen Konsonanten“. Wie bei der Auswertung deutlich wird (siehe Anhang A 7), beherrscht er das alphabetische Schreiben nicht vollständig. Der Schwerpunkt der Förderung sollte auf Grund der Häufigkeit auf die Reduktion von Auslassungen der Grapheme gelegt werden. Es ist wichtig, dass das alphabetische Schreiben gefestigt ist, bevor Rechtschreibregeln vermittelt werden. Daher sollten die Phoneme, die gehört werden, auch verschriftet werden können. Die „Verwechslung von stimmhaften/stimmlosen Konsonanten“ tritt in der Auswertung ebenfalls bei fünf Wörtern auf. Besonders auffällig ist, dass jedes Mal die Konsonanten <k> und <g> verwechselt werden. Beispielsweise wird aus „Gurke“ eine „Gurge“. Hierbei wird bei vier Wörtern das <k> jeweils durch das <g> ersetzt. Bei Zwerg wird das <g> durch ein <k> ersetzt. Bei drei Wörtern tritt eine „falsche Phonem-Graphem-Zuordnung“ auf. Bei zwei dieser drei Wörter handelt es sich um Diphthonge, die falsch verschriftete wurden. Die „Verwechslung ähnlicher Vokale und Konsonanten“ tritt bei zwei Wörtern auf. Hierbei wird aus „Brot“, „Drot“ und die „Gurke“ wird „Gorge“ verschriftet. „Assimilationen“ und die „Anwendung von Rechtschreibregeln (Übergeneralisierung)“ treten nicht auf. Die anderen Bereiche werden jeweils durch ein Wort vertreten.

Das alphabetische Schreiben wurde am 14.06.2013 bereits im Rahmen des diagnostischen Gutachtens durchgeführt. Der Vergleich (siehe Anhang A 7.1) zeigt deutlich, dass innerhalb dieser fünf Monate eine Verbesserung der Schreibung eintrat. Die Auswertung vom 14.06.2013 zeigt, dass Thomas zu diesem Zeitpunkt noch keines der Wörter korrekt verschriftete. Ebenso traten Auslassungen einzelner Grapheme häufiger auf. Auffällig ist, dass Thomas beim ersten Mal das <sch> stets durch ein <s> ersetzte. In der zweiten Auswertung zeigt sich, dass das /f/ nun durch <ch> verschriftet wird.

(Freie) Schreibprobe

Als Anlass einer Schreibprobe wurde die Kopiervorlage „Das mag ich! Das mag ich nicht“ aus FÜSSENICH/ LÖFFLER (²2009, S. 44) gewählt und leicht abgeändert. Diese Aufgabe wird ursprünglich für die zweite Klasse vorgeschlagen und beinhaltet daher Schreiblinien für Zweitklässler. Ich habe das Arbeitsblatt mit Linien der ersten Klasse, die auch in Thomas' Klasse verwendet werden, gestaltet. Diese Aufgabe wurde zu Beginn der Förderung (11.10.2013) durchgeführt, um uns gegenseitig noch besser kennenzulernen. Thomas und ich bekamen beide das gleiche Blatt und schrieben parallel auf, was wir mögen und was wir nicht mögen. Die Zeit spielte hierbei keine Rolle. Thomas schaute wenig auf mein Blatt, sondern schrieb selbstständig seine Ideen auf (siehe Anhang A 8). Da die Auswertungsübersicht für Kinder der zweiten Klasse geeignet ist, werden daraus nur teilweise Kriterien übernommen. Thomas verschriftet einzelne, aber unvollständige Sätze wie beispielsweise „Wii cbilen“ gemeint „Wii (Computerspiel) spielen“. Die Markierung von Wortgrenzen bestand aus einem Kreuz und wurde von ihm konsequent eingehalten. Auch die Schreibrichtung wurde korrekt beachtet. Bei der Verschriftung seiner Wörter und Sätze treten häufig Auslassungen oder Verwechslung einzelner Grapheme auf (siehe auch „Alphabetisches Schreiben“). Beim Schreibprozess korrigierte er sich teilweise selbst, was anhand der Radierungen nachvollziehbar ist.

Was kann Thomas?

Thomas hat bereits Einsichten in die Schrift. Er kann beispielsweise Wörter in Silben segmentieren und Anlaute einzelner Wörter korrekt hören und verschriften. Hierbei ist ihm die Abstraktion von der inhaltlichen Seite gut gelungen. Beim alphabetischen Schreiben wurde deutlich, dass Thomas bereits in der Lage ist, einzelne Wörter korrekt oder ansatzweise korrekt zu verschriften. Die Schreibprobe zeigt deutlich, dass Thomas eigene Ideen in kurzen, (unvollständigen) Wörtern verschriften kann und hierbei die Konventionen der deutschen Schrift einhält.

Was muss Thomas noch lernen?

Im Bereich der metasprachlichen Fähigkeiten muss Thomas noch lernen, dass Wörter, die ähnlich klingen oder ähnlich geschrieben werden, sich reimen, auch wenn sie keinen semantischen Bezug aufweisen. Wie beim alphabetischen Schreiben und der Schreibprobe deutlich wurde, lässt Thomas häufig noch Grapheme aus oder nimmt eine falsche Phonem-Graphem-Zuordnung vor. Thomas muss folglich noch lernen, lautgetreue Wörter korrekt zu verschriften. Anhand der Schreibprobe wurde deutlich, dass Thomas keine Satzzeichen oder regelgeleitet Groß- und Kleinschreibung verwendet. Da die alphabetische Strategie aber noch nicht gefestigt ist, haben diese formalen Aspekte geringe Priorität.

Was kann Thomas als nächstes lernen?

Da die Festigung der alphabetischen Strategie Priorität hat, ist es sinnvoll, dass Thomas als nächsten Schritt die Verschriftung aller Grapheme lernt. Hierbei ist es wichtig, dass Thomas immer wieder freie Schreibanlässe geboten werden. Parallel dazu sollte an einzelnen Wörtern gearbeitet werden. Im metasprachlichen Bereich kann Thomas als Nächstes das Prinzip der Reimwörter erkennen und lernen.

7.2.3 Kenntnis von Begriffen

Leeres Blatt

Das „leere Blatt“ nach FÜSSENICH/ LÖFFLER (²2008) wurde bereits am 14.06.2013 im Rahmen des diagnostischen Gutachtens mit Thomas durchgeführt (siehe Anhang A 9). Als Vergleich wurde es am 27.09.2013 im Rahmen der wissenschaftlichen Hausarbeit wiederholt (siehe Anhang A 9.1). Beide Male bekam Thomas ein leeres Blatt ausgeteilt, mit der Aufgabe, dieses Blatt nach seinen eigenen Wünschen zu bemalen oder zu beschriften. Während der Bearbeitungszeit gestaltete ich ebenfalls ein leeres Blatt. Wie im Anhang deutlich wird, gibt es sichtbare Unterschiede zwischen seinen zwei Blättern. Beim ersten „leeren Blatt“ malte Thomas einen Himmel mit Regentropfen und ließ die Mitte des Blattes leer. Anschließend schrieb er seinen Namen, sein Alter und seinen Wohnort auf. Diese Wörter umkreiste er und malte sie bis zur Unkenntlichkeit an. Wertet man dieses Blatt nach den Kriterien von FÜSSENICH/ LÖFFLER (²2008, S. 38) aus, wird deutlich, dass Thomas ausschließlich auswendig Gelerntes aufschrieb und außer dem Himmel nichts Bedeutungstragendes aufmalte.

Bei der zweiten Durchführung des „leeren Blattes“ unterteilte Thomas das Blatt in zwei Hälften. Auf der rechten Seite malte er wieder einen Himmel und Regentropfen. Zusätzlich noch ein Haus, eine Sonne und eine Wiese. Auf der anderen Seite schrieb er die Zahlen eins bis sechs nebeneinander in eine Reihe. Diese Zahlenreihe setzte er von oben nach unten fort. Stets von eins bis sechs. Ganz unten schrieb er noch die Zahlen 10 und 30. Beide Male präsentierten wir uns anschließend gegenseitig unsere Blätter. Dieses Mal war Thomas ganz stolz, dass er die Zahlen aufschreiben konnte. Bei der Auswertung fällt auf, dass Thomas diesmal keine Wörter, sondern Zahlen aufgeschrieben hatte. Bei der Vorstellung seines Blattes, erklärte er diese Zahlen könne er schon und bei dem dargestellten Haus handle es sich um sein Zuhause.

Zeichen kategorisieren

FÜSSENICH/ LÖFFLER (²2008, S. 38) schlagen zur Überprüfung von Begriffen das Kategorisieren von Zeichen vor. Dieser Vorschlag wurde von mir teilweise abgeändert, um die Umsetzung von Arbeitsanweisungen mit zu überprüfen. Das gestaltete Arbeitsblatt (siehe Anhang A 10) enthält insgesamt vier Aufgaben, die jeweils gleich formuliert sind. Thomas sollte jeweils alle Buchstaben, Zahlen, Wörter und Sätze einkreisen. Diese Aufgaben bereitete Thomas keinerlei Schwierigkeiten. Bei Aufgabe eins umkreiste er zielstrebig alle Buchstaben, sowohl Klein- als auch Großbuchstaben. Bei Aufgabe zwei fand er sofort alle Zahlen. Auch Aufgabe drei konnte er gut lösen und konnte alle Wörter finden, allerdings machte er nun keinen Kreis mehr um die Begriffe, wie in der Anweisung vorgegeben, sondern malte einen Kasten um die Wörter. Bei der letzten Aufgabe, in der Thomas den Satz umkreisen sollte, hatte er Schwierigkeiten. Er wollte zuerst das Wort „Mama“ als Satz zuordnen. Davor holte er sich meine Rückversicherung ein. Auf meinen Einwurf hin, es handle sich bei „Mama“ nicht um einen Satz, sondern um ein Wort, erkannte er „Papa liebt Tiere“ als einen Satz.

Tätigkeiten benennen

Gegen Ende der Förderung (am 09.01.2014) fragte ich Thomas nach den Begriffen „Wort“, „Buchstaben“ und „Zahl“. Auf meine Frage, was ein Wort sei, antwortete er mit „Krokodil“. Bei der Frage, was ein Buchstabe sei, zählte er mir verschieden Buchstaben (d, e, j, s, l) auf. Allerdings benutzte er nicht die Buchstabennamen, sondern die Lautbezeichnungen. Dies lässt darauf schließen, dass auch im Unterricht mit Lauten und nicht den Buchstabennamen gearbeitet wird, was förderlich für die Verschriftung ist. Auf die Frage hin, was ein Satz sei, konnte er mir keine Antwort geben. Anschließend fragte ich ihn nach vier unterschiedlichen Tätigkeiten, im Bezug auf die Schule. Ich fragte ihn nach den Tätigkeiten „schreiben“, „rechnen“, „malen“ und „lesen“. Im Folgenden werden seine Antworten dargestellt:

- schreiben: „Für mich ist nicht gut schreiben. Für mich ist schreiben schwer. Schreiben macht mir keinen Spaß. Außer Wunschzettel“.
- rechnen: „Mathe ist gut, Deutsch ist schlecht. Zahlen und Spielpause. Mit Zahlen rechnen“.
- malen: „Malen ist gut. Malen kann man ‚Haus‘, ‚Baum‘“.
- lesen: „Auch schlecht. Weil da muss man nur lesen, lesen, lesen. Finger drauf zeigen“.

Anhand dieser Äußerungen wird sichtbar, dass Thomas zwar weiß, welche Bedeutung den Begrifflichkeiten zuzuordnen ist, allerdings wird auch deutlich, dass er die Funktion von Schrift noch nicht verstanden hat. Tätigkeiten wie „schreiben“ und „lesen“ verbindet er nicht

mit Schrift, sondern mit negativen Gefühlen und Erinnerungen. Schreiben macht ihm keinen Spaß und bereitet ihm gleichzeitig Schwierigkeiten. Einzig das Schreiben seines persönlichen Wunschzettels im Rahmen des Buchs „Thomas hat Geburtstag“, hat ihm Spaß bereitet. Lesen bedeutet für ihn keine Sinnentnahme, sondern eine technische Tätigkeit, bei der man mit dem Finger auf die Wörter zeigen muss. Rechnen und malen bereiten ihm Spaß. Allerdings verbindet er die Tätigkeit „rechnen“ auch mit der Spielpause. Für ihn haben diese Tätigkeiten einen emotionalen Bezug. Es ist ihm noch nicht gelungen von der emotionalen Seite zu abstrahieren und den Nutzen zu erkennen.

Was kann Thomas?

Thomas kann begrifflich zwischen Buchstaben, Zahlen und Wörtern unterscheiden. Er kann jeden Begriff mit Beispielen veranschaulichen. Ebenso kann er einen Satz von einem einzelnen Wort unterscheiden. Die oben aufgeführten Tätigkeiten konnte er zuordnen und beschreiben.

Was muss Thomas noch lernen?

Das Konstrukt „Satz“ ist für ihn noch nicht eindeutig. Er weiß zwar den Unterschied zu einem Wort, kann aber nicht sprachlich ausdrücken, was für ihn ein Satz ist. Bei der Benennung der Tätigkeiten fällt auf, dass Thomas einen emotionalen Bezug zu den Wörtern herstellt und sie teilweise mit negativen Emotionen verbindet. Die Funktion von Schrift hat er noch nicht vollständig erkannt.

Was kann Thomas als nächstes lernen?

Für Thomas ist es jetzt wichtig, dass er die Funktion von Schrift kennenlernt. Als nächster Schritt steht folglich weniger die explizite Förderung von Begriffen im Mittelpunkt, als viel mehr die persönliche Bedeutung von Schrift. Bei beiden Durchführungen des „leeren Blattes“ wurde deutlich, dass Thomas wenig Schrift nutzt und wenn, dann nur Bekanntes aufschreibt. Den Nutzen von Schrift zu erkennen und lesen und schreiben mit positiven Emotionen zu verbinden, hat oberste Priorität.

7.3 Konsequenzen für die Förderung

Anhand der oben durchgeführten Beobachtungsverfahren können Konsequenzen für die Förderung abgeleitet werden. Durch die drei Fragen nach Dehn (2013) „Was kann das Kind? Was muss das Kind noch lernen? Was kann das Kind als nächstes lernen?“ wurden bereits Konsequenzen für die Förderung aufgezeigt (siehe oben). Im Folgenden werden die wichtigsten Konsequenzen zusammenfassend dargestellt. Zusätzlich werden die drei Fragen durch eine vierte Frage „Was will das Kind lernen?“ ergänzt. Diese Frage sichert den Blick auf das Kind und berücksichtigt dadurch seine Interessen und Wünsche.

Der Schwerpunkt der Förderung liegt auf dem Schriftspracherwerb. Mündliche und schriftliche Sprache bedingen sich gegenseitig und sollten zusammen gefördert werden. Für die Förderung an sich hat dies zur Folge, dass keine alleinige Förderung der mündlichen Sprache stattfindet, sondern immer im Bezug zur Schrift. Die Erweiterung seines Wortschatzes und seiner grammatikalischen Strukturen kann in der Auseinandersetzung mit Schrift gesehen werden. Daher wird die mündliche Sprache in jeder Fördereinheit beachtet, wenn auch manchmal nicht explizit. Thomas soll dazu angeregt werden, seinen Wortschatz selbstständig zu erweitern, indem er beispielsweise nachfragt. In der Auseinandersetzung mit Schrift, beispielsweise innerhalb eines Buches lernt Thomas grammatikalische Strukturen kennen.

Da anhand der Beobachtungsverfahren deutlich wurde, dass Thomas zwar Schrift wahrnimmt, aber den Nutzen nicht erkennt, ist es für die Förderung wichtig, die Funktion von Schrift in den Mittelpunkt zu rücken. Durch geeignete Schrifterfahrungen kann Thomas den persönlichen Nutzen von Schrift für sich erkennen. Zudem ist es wichtig, dass Thomas viele bedeutsame Erfahrungen mit Schrift sammeln kann, beispielsweise durch regelmäßiges Vorlesen. Da erste Einsichten in die Phonem-Graphem-Korrespondenz bereits bestehen, kann daran angeknüpft und die Einsichten vertieft werden. Hierzu können sinnvolle Schreibanlässe angeboten werden, die einen persönlichen Nutzen für Thomas darstellen. Anhand dieser Schreibanlässe kann zum einen die Motivation, lesen und schreiben, zu lernen gesteigert werden und zum anderen die Einsichten in die Phonem-Graphem-Korrespondenz gesteigert werden. Zusätzlich sollte gezielt an bestimmten Schwierigkeiten, die im alphabetischen Schreiben deutlich wurden, gearbeitet werden.

Die metasprachlichen Fähigkeiten sind bei Thomas stellenweise gut ausgeprägt (Silben segmentieren) und gleichzeitig noch ausbaufähig (Reime erkennen). Diese metasprachlichen Fähigkeiten können bei Thomas gut anhand von Sprachspielen gefördert werden.

Thomas ist sehr motiviert, wenn es darum geht, ein Spiel zu spielen. Dies kann für die Förderung genutzt werden (z.B. Gezinktes Memory, die freche Sprechhexe). Aber auch das Nachdenken und das Kommunizieren über Schrift stellt einen wichtigen Baustein der metasprachlichen Fähigkeiten in Bezug auf Schrift dar und sollte daher in der Förderung beachtet werden. Besonders beim Vorlesen können Auffälligkeiten im Buch gut thematisiert werden.

Schulische Begriffe wie Zahlen, Buchstaben oder Wörter kann Thomas gut unterscheiden. Daher ist eine explizite Förderung in diesem Bereich nicht notwendig. Wie aber bereits im Theorieteil dargestellt, ist es von großer Bedeutung, Begrifflichkeiten während der Förder- oder Unterrichtseinheit zu beachten und die eigene Sprache immer wieder zu reflektieren. Daher findet eine implizite Förderung von Begriffen während jeder Fördereinheit statt.

Bezug zum Bildungsplan

Um der Förderung einen didaktischen Hintergrund zu verleihen, ist es wichtig, den Bildungsplan mit einzubeziehen. Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, arbeitet die Schule für Sprachbehinderte nach dem Bildungsplan der Regelschule, in diesem Fall, der Grundschule. Als Erweiterung ist noch ein Bildungsplan der Schule für Sprachbehinderte ausgearbeitet worden. Zur Begründung der Vorlesesituationen dient auch ein entscheidender Satz im BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE (2004, S.44) der „...die Entwicklung von Lesemotivation und Lesefreude [als] die wichtigsten Voraussetzungen des Unterrichts“ anerkennt. Als weiteren Schwerpunkt der Förderung ist die Einsicht in die Funktion von Schrift zu nennen. Diese Aufgabe ist ebenfalls im Bildungsplan verankert. „In vielfältigen Unterrichtssituationen lernen die Kinder von Anfang an verschiedenen Funktionen von Schrift kennen,...“ (EBD., S. 45).

„Grundlage und Folge zugleich für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb ist die Fähigkeit der Kinder, Laute zu unterscheiden und ein Wort auf seinen Lautbestand hin abzuhören“ (BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE 2004, S. 46). Diese Fähigkeit ist die Grundlage für weitere Rechtschreibregeln und sollte daher in der Förderung gezielt verbessert werden. Zunehmendes Wissen über Sprache führt zu einem erfolgreichen Sprachhandeln (vgl. EBD.) Deshalb ist es wichtig, metasprachliche Fähigkeiten zu fördern. Dadurch können die Kinder ihre Sprache gezielt einsetzen. „Der Weg führt nicht von der Grammatik zur Sprache, sondern von der Sprache zur Grammatik“ (EBD.).

8. Darstellung der Förderung

8.1 Rahmenbedingungen der Förderung

Da ich Thomas schon seit Oktober 2012 kenne, besteht zwischen uns eine vertrauensvolle Beziehung und eine gute Lernatmosphäre. Eine gute Beziehung zwischen Kind und Therapeut ist eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Förderung. Daher war es mir immer wichtig, die Beziehung aufrecht zu erhalten und mich für Thomas zu interessieren. Ich begleitete Thomas während seines ersten Schuljahres. Die Förderung im Rahmen meiner wissenschaftlichen Hausarbeit fand ab Mitte September 2013 bis Mitte Januar 2014 statt. Da Thomas die erste Klasse freiwillig wiederholt, befindet er sich zum Zeitpunkt der Förderung wieder in der ersten Klasse. Meine Förderung beinhaltet den Schwerpunkt der Schriftsprache und den Übergang vom Sprechen zur Schrift. Hinzu kommt, dass Thomas Verhaltensweisen als Auswirkungen der Wiederholung aufzeigt, die entsprechend berücksichtigt werden müssen.

Gemäß dem entwicklungsproximalen Anspruch an eine Förderung habe ich versucht, soweit dies möglich war, Thomas' Interessen mit einzubeziehen. Da Thomas' Sozialverhalten sich seit der Wiederholung verschlechtert hat, ist es sehr wichtig, den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes zu fördern. Anhand seiner Äußerungen bezüglich des Schreibens (siehe Kapitel 7.2.3) wird deutlich, dass Thomas wenig Motivation besitzt, lesen und schreiben lernen zu wollen. Daher besteht das oberste Ziel der Förderung darin, Thomas zu motivieren und die Konsequenzen der Wiederholung abzumildern. Wie im Theorieteil dargestellt, ist es bei der Wiederholung einer Klasse besonders wichtig, den Lernstoff nicht einfach ein zweites Mal anzubieten. Daher fand parallel zum Unterricht einmal die Woche eine individuelle Förderung stand. Hierbei wurden Thomas' Fähigkeiten aber auch Schwierigkeiten ermittelt. Darauf aufbauend erfolgte eine individuelle Förderung, die sich zwar am Unterricht orientierte, aber auch darüber hinaus ging und ihm andere Zugriffsweisen ermöglichte.

Für mich war es wichtig, Thomas' Motivation und seine Lust auf Schule zu fördern und zu begünstigen. Da die Wiederholung der ersten Klasse negative Auswirkungen auf sein Selbstbewusstsein und seine schulische Motivation hatte, war es mir ein großes Anliegen, ihm seine Stärken aufzuzeigen. Gleichzeitig lag mein Schwerpunkt der Förderung auf der Schrift. Hierbei ging es vor allen Dingen darum, die Funktion von Schrift und den daraus ableitbaren persönlichen Nutzen von Schrift zu erkennen. Darauf aufbauend sollten die Einsichten in die Phonem-Graphem-Korrespondenz vertieft werden. Die mündliche Sprache wurde

in jeder Einheit mit einbezogen, beispielsweise durch das Erweitern des Wortschatzes oder der Festigung von grammatikalischen Strukturen. Auch schulische Begriffe wurden in jeder Sitzung beachtet, wenn auch nicht immer explizit.

Inhaltlich lag der Schwerpunkt der Förderung auf der Erstellung eines Buchs: „Thomas hat Geburtstag“. Dieses Buch entstand in Anlehnung an das Buch „Toni hat Geburtstag“ von FÜSSENICH/ GEISEL (2008). Bei der Verschriftung eigener Texte wurde mit der Anlauttabelle gearbeitet. Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Förderung war das regelmäßige Vorlesen von Bilderbüchern. Hierbei diente die Geschichte als Erzähl- oder Schreibenanlass. Da Thomas sehr gerne Spiele spielt, versuchte ich, wenn möglich, diese in die Förderung mit einzubeziehen. Hierbei spielten wir „Memory“, „gezinktes Memory“ und „die freche Sprechhexe“. Da Thomas mehrsprachig aufwächst, war mir die Würdigung seiner Erstsprache besonders wichtig, da auch sie das Selbstbewusstsein stärken kann. In Verbindung mit der Funktion von Schrift erstellten wir zusammen ein deutsch-polnisches Wörterbuch, welches wir in jeder Sitzung erweiterten.

Rituale

Um Thomas eine angenehme Lernatmosphäre zu bieten, in der seinen Gefühlen Bedeutung zugemessen wird, gab es zu Beginn einer jeden Förderstunde ein Ritual. Dieses bestand darin, aus fünf verschiedenen Gesichtern, die alle unterschiedliche Gefühle repräsentierten (traurig, fröhlich, müde, normal, wütend) sich eines auszusuchen. Anschließend fragte ich Thomas: „Wie geht es dir heute?“ Er zeigte sein ausgewähltes Gesicht und begründete seinen Gefühlszustand. Anschließend fragte er mich, wie es mir gehe. Dieses Ritual verlief sprachlich immer ähnlich und bot Thomas dadurch ein festes Format, an dem er sich orientieren konnte. Dadurch konnte Thomas zu Beginn jeder Stunde von seinen Erlebnissen oder Gefühlen berichten. Manchmal erzählte er viel. Vor allen Dingen, wenn es ihm gut ging, berichtete er von seinen Erlebnissen. Manchmal kam es auch vor, dass er wütend war. Auf die Nachfrage, was denn passiert sein antwortete er: „Alle blöd. Die hauen mich“. Es stellte sich heraus, dass Thomas sich in die neue Klasse nicht gut integrieren konnte und oft zwischen ihm und den Klassenkameraden Streit herrschte. Dieses Ritual diente zum einen als sprachliches Format, zum anderen auch zum Beziehungsaufbau. Jeder von uns konnte in den ersten Minuten der Förderung von sich, seinen Erlebnissen und Gefühlen berichten. Das förderte das gegenseitige Vertrauen.

Das Abschlussritual bestand darin, gemeinsam einen Spruch aufzusagen:

Die Stunde ist zu Ende,
wir geben uns die Hände und _____
tschüss miteinander, tschüss miteinander,
tschüss, tschüss, tschüss.

An der leeren Stelle konnte jedes Mal ein neues Verb eingesetzt werden (klatschen, singen, flüstern, schreien, tanzen), die auf Karten abgebildet waren. Am Anfang der Förderung diente der Abschlussspruch auch als Anstoß, um über Reime nachzudenken und zu sprechen. Hierbei wurde auf metasprachliche Fähigkeiten eingegangen. Zu Anfang las Thomas einzelne Wörter selbst, mit der Zeit konnte er den Spruch auswendig. Der Spruch diente dazu, die Stunde zu beenden und dies durch ein Ritual zu symbolisieren. Die Rituale gaben der Förderung einen geeigneten Rahmen und boten Thomas Sicherheit.

Im folgenden Abschnitt werde ich die Förderung darstellen. Hierbei gehe ich nicht chronologisch, sondern inhaltlich vor. Die Schwerpunkte meiner Arbeit „Funktion von Schrift“, „Einsicht in den Aufbau von Schrift“ und „Kenntnis von Begriffen“ bleiben erhalten, allerdings nicht mehr als Überschriften, sondern im Fließtext integriert, da diese Bereiche nicht einzeln, sondern inhaltlich überschneidend, gefördert wurden. Grundsätzlich habe ich mich bei meiner Förderung am 4-Säulen-Modell nach BRÜGELMANN/ BRINKMANN (2005, S. 99) (siehe Kapitel 5.1) orientiert und versucht, unterschiedliche Bereiche des Schriftspracherwerbs aufzugreifen.

8.2 Durchführung der Förderung

Erstellen des Buchs: „Thomas hat Geburtstag“

Der Schwerpunkt der Förderung lag auf der Erstellung des Buchs „Thomas hat Geburtstag“. Ausgehend von dem Buch „Toni hat Geburtstag“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008) erstellten wir gemeinsam das Buch „Thomas hat Geburtstag“. Hierbei wurden die Bilder und der Text übernommen und an manchen Stellen abgewandelt. Die Entscheidung für diesen Schwerpunkt hat mehrere Gründe. 1. Thomas war sehr motiviert, als er seinen Wunschzettel schreiben durfte und erzählte viel von den Vorstellungen seines Geburtstags. 2. Es ermöglicht eine Differenzierung nach seinen Stärken. Er kann schreiben, wenn er will, muss aber nicht. 3. Es vermittelt ihm die Funktion von Schrift (z.B. Einladungen schreiben) und gleichzeitig Einsichten in den Aufbau der Schrift (z.B. Namen seiner Klassenkameraden) 4. Es stärkt sein Selbstbewusstsein, indem er das Ergebnis betrachten oder seinen Klassenkameraden zeigen kann. 5. Sowohl das Lesen, als auch das Schreiben wird gleichermaßen berücksichtigt. 6. Die mündliche Sprache kann miteinbezogen werden. Dadurch kann auch eine Wortschatzerweiterung im semantischen Feld angestrebt werden. 7. Wichtige Begriffe, die auch in der Schule eine Rolle spielen, werden thematisiert (z.B. Monat, Datum,...).

Das Erstellen des Buchs verlief in mehreren Schritten. Zuerst bearbeitete ich die Vorlage „Toni hat Geburtstag“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008), indem ich sämtliche Namen und Daten entfernte. Anschließend wurden die Seiten ausgedruckt und zu einem Buch gebunden, welches Thomas und ich gemeinsam lasen und jeweils seinen Namen und seine Daten einfügten. Diese Aufgabe war an Thomas' Niveau angepasst. Kurze, einfache Sätze konnte er selbstständig erlesen, längere Sätze las ich vor. Der erste Schritt bestand darin, seinen eigenen Namen, die Namen seiner Gäste und sein Geburtsdatum aufzuschreiben (siehe Anhang A 11). Anschließend vervollständigte er die Einladungskarte. Thomas setzte sich intensiv mit der Schrift auseinander. Dabei fiel ihm auf, dass auf Seite 5 der erste Buchstabe des Wortes „Laden“ fehlte. Kurzerhand schrieb er ihn dazu. Dies bereitete ihm viel Freude und er war sehr motiviert, da es sich um seinen eigenen Geburtstag und seine Freunde handelte. Während diesem Prozess erzählte Thomas viel von sich, seinen Wünschen und davon, was er gerne an seinem Geburtstag unternehmen würde. Dazu passend verfasste Thomas seinen persönlichen Wunschzettel (siehe Anhang A 11.1). Als nächstes mussten Einladungen geschrieben werden. Hierbei sollte Thomas die Funktion von Schrift verdeutlicht werden. Gleichzeitig sollte er seine Einsichten in die Phonem-Graphem-Korrespondenz vertiefen und Einblicke in Konventionen (Anrede, Schluss,...) erhalten. Zudem handelte es sich hierbei um einen sinnvollen und authentischen Schreibanlass. Exemplarisch dafür suchte er sich seine

beste Freundin Lea aus, der er eine Einladung schreiben wollte (siehe Anhang A 11.2). Als Hilfe diente die Einladung aus dem Buch „Toni hat Geburtstag“. Es wurde deutlich, dass Thomas mit den Konventionen eines Briefes nicht vertraut ist. Er wollte beispielsweise den Brief zuerst ohne Anrede schreiben. Zudem ging er davon aus, dass seine Freundin wüsste, von wem der Brief stammt, daher schrieb er keinen Absender dazu. Anschließend überarbeiteten wir gemeinsam den Brief und fügten wichtige Informationen hinzu. In reflektierender Rückschau wäre eine weitere Überarbeitung notwendig gewesen, in der beispielsweise das Datum noch mit eingefügt worden wäre.

Als nächstes überlegten wir zunächst mündlich, welche Gegenstände man für einen Geburtstag braucht. Hierbei fand eine Erweiterung des Wortschatzes im semantischen Feld „Geburtstag“ statt. Anschließend schrieb Thomas einen Einkaufszettel (siehe Anhang A 11.3). Auch an dieser Stelle wird die Funktion von Schrift deutlich. Schrift kann dazu genutzt werden, Dinge, die wichtig sind, nicht zu vergessen. Da Thomas der persönliche Nutzen von Schrift noch nicht vollständig bekannt war, diente diese Einheit dazu, ihm die Funktion von Schrift innerhalb seines Lebens, aufzuzeigen. Am Ende wurde alles zusammengefügt. Als wir uns das Buch zum Schluss gemeinsam anschauten, zeigte Thomas auf die Worte „Wunschzettel“ und „Einkaufszettel“ und sagte: „Am Ende gleich“. Er verglich, ohne Aufforderung, die beiden Wörter miteinander und bemerkte, dass sie gleich enden. Diese Erkenntnis ist metasprachlich einzuordnen und stellt einen entscheidenden Schritt dar. Thomas setzte sich unaufgefordert mit der Schrift auseinander und bemerkte Ähnlichkeiten und Unterschiede.

Vorlesen von Bilderbüchern

Wie im Theorieteil ausführlich dargestellt, spielen das Vorlesen und der Kontakt mit Schrift eine entscheidende Rolle im Schriftspracherwerb. Gemäß dem 4-Säulen-Modell nach BRÜGELMANN/ BRINKMANN (2005, S. 99) ist das Vorlesen eine von vier Säulen, die einen Zugang zur Schriftsprache ermöglicht. Ich entschied mich für zwei Bilderbücher: „Wo die wilden Kerle wohnen“ (SEDAK 1967) und „Cornelius“ (LIONNI 1991). Ziel war es, die mündliche Sprache mit der Schriftsprache zu verbinden, Freude an Schrift zu entwickeln, Freude an Büchern zu wecken und eigene Ideen zu entwickeln. Aber auch die emotionale Komponente spielte bei der Auswahl der Bücher eine Rolle. Ich entschied mich für „Wo die wilden Kerle wohnen“ auf Grund des Umstands, dass Thomas manchmal auch ein ‚wilder Kerl‘ war und sich eventuell mit Max identifizieren konnte. Er verstand sehr schnell, dass Max nur Unfug macht. „Der ärgert. Der ist böse“ war seine Aussage bezüglich der Situation, in der Max den Hund ärgert. Zudem gab es keine Diskrepanz zwischen Text und Bild und die Textmenge entsprach

Thomas' Sprachniveau. Wie bereits beim diagnostischen Vorgehen festgestellt wurde, hat Thomas Schwierigkeiten sich auf Bücher einzulassen. Meist blättert er schnell weiter. Dies war auch hier der Fall. Als Max allerdings auf der Insel landete, interessierte er sich sehr für die „Monsters“, wie er sie nannte. Hieraus entstand die erste Situation, in der Thomas von sich aus das Wort ergriff und sagte: „Die schreien“. Daraufhin konnte ich auf seine Äußerung eingehen und ein Gespräch über die wilden Kerle entstand. In der nächsten Stunde hatte ich ein Rätsel bezüglich des Bilderbuchs für ihn dabei (siehe Anhang 12). Die erste Frage las ich vor und Thomas wusste die Antwort sofort und konnte sie verschriften. Beim Vorlesen der Fragen wechselten wir uns immer ab und Thomas schrieb die jeweiligen Antworten auf. Hierbei hatte ich das Buch dabei und wir konnten gemeinsam nachschauen, wenn Thomas die Antwort nicht mehr wusste. Bei der Betrachtung des Rätsels fällt auf, dass Thomas die jeweiligen Wörter lautsprachlich korrekt verschriftet. Allerdings ist ihm auch in dieser Situation die Verschriftung des /f/ unbekannt.

Für das nächste Buch „Cornelius“ (LIONNI 1991) entschied ich mich auf Grund einer Unterrichtsidee aus der Zeitschrift „Grundschule Deutsch“. REISKE (2011) stellt in ihrem Artikel dar, wie Bilderbücher eingesetzt werden können. „Cornelius“ handelt von einem Krokodil, welches aufrecht gehen kann und daher von seinen Freunden verachtet wird. Deshalb zieht es in die Welt hinaus. Dabei lernt es Tiere kennen, die ihm noch mehr Kunststücke beibringen. In diesem Buch war mehr Schrift enthalten, als in dem vorherigen Buch und Thomas musste sich mehr konzentrieren. Sein Interesse war nicht so groß wie beim vorherigen Buch. Bei der Hälfte des Buches unterbrach ich die Geschichte und fragte Thomas, welches Kunststück er denn dem Krokodil beibringen könnte, wenn er es treffen würde. Seine Antwort: „Nix. Ich kann nix“ verdeutlicht sehr anschaulich sein Selbstbild. An dieser Stelle war mir wichtig, auf seine Fähigkeiten einzugehen und ihm zu verdeutlichen, welche seiner Stärken er dem Krokodil zeigen könnte. Daraufhin fühlte er sich bestärkt und es fielen ihm doch noch Sachen ein, die er gut konnte. Daher sammelten wir zuerst mündlich Ideen, was er dem Krokodil beibringen könnte. Thomas sagte, er könne gut Video spielen, auf Bäume klettern und kochen. Anschließend gestalteten wir beide ein Blatt, auf dem wir aufschrieben, was wir gut können (siehe Anhang A 13). Sichtbar wird, dass Thomas an dieser Stelle das /f/ korrekt verschriftet. Auch die anderen Wörter verschriftet Thomas fast vollständig und zeigt dadurch eine Verbesserung seiner Phonem-Graphem-Korrespondenz. Zu bemerken gilt es, dass die Kreuze zwischen den einzelnen Wörtern, Zeichen für Wortgrenzen darstellen. Thomas hat folglich ein Verständnis für Wörter und Wortgrenzen entwickelt und bringt dies durch die Kreuze zum Ausdruck. Chronologisch betrachtet, fand diese Fördereinheit nach der Erstellung des Buchs „Thomas hat Geburtstag“ statt. Vermutlich hat er sich gemerkt, dass ein Brief einen Adressaten und einen Absender benötigt. Daher hat er am Ende „An Cornelius. Von

Thomas“ geschrieben und damit verdeutlicht, dass er die Funktion eines Briefs verstanden hat. Am Ende der Einheit stellten wir uns gegenseitig unsere Darstellungen vor. Hierbei fand wieder eine Verbindung mündlicher und schriftlicher Sprache statt.

Spieleformate

Eine häufig gestellte Frage von Thomas war: „Können wir noch spielen?“. Daher versuchte ich während der gesamten Förderung immer wieder Spieleformate einzubauen, da diese ihn motivierten und auch sein Selbstbewusstsein stärkten. Die Spiele können an seine Fähigkeiten angepasst werden, indem beispielsweise nur ausgewählte Bildpaare verwendet werden. Innerhalb dieser Spieleformate zeigte Thomas ein beeindruckendes soziales Verhalten. Er wollte zwar gewinnen, doch trotz allem war er stets bereit, seinem Mitspieler zu helfen. Diese soziale Fähigkeit wurde innerhalb der Förderung immer wieder deutlich und kann durch positive Verstärkung von Seiten der Lehrer zu einem positiveren Selbstbild führen. Insgesamt spielten wir normales Memory, gezinktes Memory und die freche Sprechhexe.

Beim Spielen des normalen Memorys wählte ich Bildpaare aus, die seinem Wortschatz ungefähr entsprachen und ihn dadurch nicht überforderten. Hierbei kam es das erste Mal vor, dass Thomas von sich aus fragte: „Was ist das?“. Da er bisher nie nachfragte, wenn er ein Wort nicht wusste, freute es mich umso mehr. Das gezinkte Memory wurde bereits zur Beobachtung seiner schriftsprachlichen Fähigkeiten eingesetzt. Um die Schwierigkeiten im Bereich des Genus aufzugreifen, wurden anschließend die jeweiligen Wörter mit dem bestimmten Artikel versehen, wobei jeder Artikel eine bestimmte Farbe erhielt. „Der“ wurde blau dargestellt, „die“ war immer rot und „das“ war grün. Diese Farben waren Thomas schon aus vorangegangenen Fördereinheiten bekannt. Es stellte sich heraus, dass Thomas die Artikel nicht beachtete, sondern seine Aufmerksamkeit auf die einzelnen Wörter legte. Im Nachhinein betrachtet, würde ich die Artikel das nächste Mal weglassen, da sie nicht Gegenstand seiner Betrachtung waren. Um zu gewinnen, muss man nicht auf die Artikel achten, sondern auf das dahinter stehende Nomen. Die Verwendung der Artikel entspricht folglich nicht dem Ziel des Spiels.

Das Spiel: „Die freche Sprechhexe“ (Ravensburger 2007) bereitete Thomas viel Spaß und er wollte es immer wieder spielen. Daher wurde es nicht nur bei der Diagnose eingesetzt, sondern auch zur Förderung seiner metasprachlichen Fähigkeiten. Auch hier wählte ich Bilder aus, die Thomas' Wortschatz entsprachen. Zu Beginn wurden die einzelnen Bilder kurz besprochen. Anschließend begann ich mit dem Spiel, um ihm als sprachliches Modell zu dienen. Ich sprach die jeweiligen Gegenstände laut aus und suchte anhand der Lauten das richtige Reimpaar. Als Thomas an der Reihe war, fand er richtige Reimpaare. Doch als er keine

mehr fand, begann er einfach alle umzudrehen, um auf der Rückseite zu kontrollieren, ob er das richtige Reimpaar hatte. Anschließend schrieben wir noch einen Zauberspruch auf, den man sprechen muss, während man die Reimpaare in den Zaubertrank wirft. Auch der Zauberspruch beinhaltete Reime. Das Sprechen des Zauberspruchs bereitete ihm viel Freude.

Wörterbuch erstellen

Die Idee eines Wörterbuchs entstand während einer Fördereinheit. Ich fragte Thomas, welche Sprache er zu Hause spricht und ob er mir mal ein Wort auf polnisch nennen könnte. Daraufhin nannte er gleich mehrere Wörter, die ich mir nicht alle merken konnte. Um sie zu Hause lernen zu können, schrieb ich sie mir lautschriftlich auf. Anschließend schaute ich zu Hause nach, wie die Wörter richtig geschrieben werden. Dies kommunizierte ich auch gegenüber Thomas und befand mich dadurch in der gleichen Lage wie er auch. Ich wusste nicht, wie die Wörter geschrieben wurden und verschriftete einfach das, was ich hörte. Das nächste Mal durfte Thomas mich abfragen, ob ich die neu gelernten Wörter noch wusste. Bei jeder Fördereinheit sagte mir Thomas ein neues polnisches Wort, welches ich mir aufschrieb. In der darauffolgenden Förderung gestalteten wir ein Wörterbuch mit den polnischen Begriffen, die Thomas nannte und den deutschen Übersetzungen (siehe Anhang A 14). Damit Thomas mich abfragen konnte, musste er stets die deutschen Wörter lesen. Es bereitete ihm viel Spaß, die Rolle des Lehrers einzunehmen und mir Fragen zu stellen. Die Funktion von Schrift konnte er anhand dieses Wörterbuchs gut erkennen, da er die Schrift benötigte, um mich abzufragen. Als ich ein Wort nicht wusste, fragte ich Thomas was ich denn jetzt machen sollte. Er antwortet: „Da musst du lesen“ und zeigte auf die Spalte mit den polnischen Wörter. Durch seine Aussage zeigte Thomas, dass er verstanden hatte, wozu Schrift in diesem Fall nötig war. Bei der Erstellung dieses Wörterbuchs war Thomas sehr motiviert. Die Rollenumkehr, Thomas als Lehrer, ich als Schüler, stärkte die Beziehung zwischen uns. Außerdem war es mir sehr wichtig, Thomas' Erstsprache in die Förderung mit einzubeziehen.

Förderung des alphabetischen Schreibens

Da das alphabetische Schreiben eine wichtige Grundlage für den erfolgreichen Schriftspracherwerb darstellt, entschied ich mich neben freien Schreibansätzen, gezielt an bestimmten einzelnen Wörtern zu arbeiten. Hierbei entschied ich mich für eine Abwandlung des alphabetischen Schreibens. Ich wertete das alphabetische Schreiben nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008) aus und bemerkte, dass gewisse Schwierigkeiten gehäuft auftraten (siehe Kapitel 7.2.2). Anschließend erstellte ich ein neues Arbeitsblatt (siehe Anhang A 15), auf dem einzelne Grapheme des jeweiligen Wortes bereits abgebildet waren. An den Stellen, an denen Thomas in der Auswertung Schwierigkeiten aufwies, waren Lücken, die Thomas anschließend ausfüllen sollte. Es war keine Aufgabe, die Thomas viel Spaß bereitete, vor allen Dingen, weil er das Blatt schon kannte. Trotzdem arbeitete er konzentriert mit. Gemeinsam versuchten wir, die entsprechenden Lücken auf dem Arbeitsblatt auszufüllen. Hierbei ging Thomas schnell vor und unterzog die einzelnen Wörter keiner eindeutigen Phonemanalyse. Bei manchen Wörtern, wie beispielsweise „Gurke“ und „Zwerg“ intervenierte ich und forderte Thomas auf, zu überprüfen, ob es sich um einen stimmlosen oder stimmhaften Konsonanten handelt. Dies drückte ich sprachlich gesehen natürlich kindgerechter aus. Bei dem letzten Wort „Wurst“ korrigierte sich Thomas sogar selbst, als er bemerkte, dass ein /r/ fehlte. Im Vergleich zur diagnostischen Durchführung am 08.11.2013 wird deutlich, dass Thomas fehlerhafte Schreibungen merkt und korrigieren kann. Auffällig aber ist, dass er das /j/ jedes Mal als <ch> verschriftete. Auf meine Frage hin, wie man denn ein /j/ schreibe, sagte er nichts, sondern schrieb wieder <ch>. Da er das /j/ in seinem Wunschzettel aber korrekt verschriftete und diese abgewandelte Aufgabe des alphabetischen Schreibens zeitlich gesehen später durchgeführt wurde, ist davon auszugehen, dass Thomas die Verschriftung des /j/ bekannt ist.

Wortfächer

Um die Synthesefähigkeit zu fördern, entschied ich mich für Wortfächer (siehe Anhang A 16). Hierbei suchte ich drei Wörter aus dem alphabetischen Schreiben, die Thomas Schwierigkeiten bereiteten. Durch die Vorgabe der einzelnen Grapheme auf den Pappstreifen war Thomas entlastet. Er wollte mit dem Wort „Ananas“ beginnen. Thomas schaute sich zuerst das Bild an und versuchte anschließend das Wort richtig zu bilden. Hierbei war er meiner Meinung nach zu Beginn kurz überfordert, da für ihn zu viele Grapheme vorhanden waren. Es verunsicherten ihn die doppelten <n> und <a>. Sein erster Versuch endete mit dem Wort <Anasan>. Als wir es dann zusammen lasen, bemerkte er die Verwechslung und wollte es sofort korrigieren. Beim zweiten Versuch ging er langsamer und konzentrierter vor. Als es ihm gelang, das Wort richtig zu legen, war er stolz. Die Aufgabe bereitete ihm Freude, da er

selbst nicht schreiben musste und seine „Fehler“ nicht sichtbar blieben, sondern sofort geändert werden konnten. Das zweite Wort „Krokodil“ konnte er zwar korrekt bilden, allerdings benötigte er viel Zeit. Er las jedes Graphem einzeln, verbesserte sich und fand so schließlich zum korrekten Zielwort. Seine Vorgehensweise war, im Gegensatz zum alphabetischen Schreiben, genauer und konzentrierter. Das letzte Wort „Zwerg“ konnte er schneller synthetisieren und es gelang ihm, ohne Korrektur das richtige Zielwort zu bilden. Anschließend fragte er, ob er die Wortfächer mit nach Hause nehmen könne. Ich bejahte. Erst hinterher ist mir eingefallen, dass eine sinnvolle Förderung auch darin hätte bestehen können, eigene Wortfächer zu erstellen, beispielsweise für seine Klassenkameraden.

8.3 Reflexion

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Förderung nicht immer wie geplant verlief, doch aber zufriedenstellend war, sowohl für Thomas als auch für mich. Die Arbeit mit Thomas bereitete mir insgesamt Spaß und war auch für Thomas, meiner Ansicht nach, gewinnbringend. Mir war es sehr wichtig, die Auswirkungen der Klassenwiederholung, die sich bei Thomas ergaben, zu beachten. Er hatte ein sehr geringes Selbstbewusstsein im Bezug auf das Lernen schulischer Inhalte und traute sich wenig zu, da er in seiner vorherigen Klasse meist der Schlechteste war. In seiner neuen Klasse, war er der „Große“, konnte sich aber nicht gut integrieren. Im Unterricht kam er gut mit, da zu Schuljahresbeginn die Anforderungen noch nicht hoch waren. In der Einzelförderung versuchte ich, gezielt auf seine Fähigkeiten und Schwierigkeiten einzugehen. Bezogen auf die Inhalte ist es wichtig, nicht das Gleiche zweimal anzubieten, also den Stoff der ersten Klasse einfach zu wiederholen, sondern verschiedene Zugänge zur Schrift zu schaffen. Mir persönlich war es besonders wichtig, dass er Freude an der Schule und an der Schrift entwickeln konnte. Da meiner Meinung nach Schriftspracherwerb nur erfolgreich sein kann, wenn die Funktion von Schrift erkannt wurde. Durch gezielte Aufgaben innerhalb der Förderung wollte ich ihm verdeutlichen, dass er bereits sehr viel konnte. Er konnte eigene Briefe schreiben und sogar Sätze lesen. Dass ihm diese Aufgaben Spaß machten, zeigt eine Äußerung, die in Kapitel 7.2.3 bereits dargestellt wurde. Als ich ihn fragte, was das Wort „Schreiben“ für ihn bedeute, antwortete er, dass er schreiben nicht gut finde, es sehr schwer für ihn wäre und ihm keinen Spaß bereite. Nach einer kurzen Pause fügte er hinzu: „außer Wunschzettel“. Das Schreiben seines persönlichen Wunschzettels ist ihm folglich positiv in Erinnerung geblieben. Dies bestätigt mich darin, die Förderung von Schrift immer innerhalb sinnvoller Schreibanlässe zu gestalten.

Während des Zeitraums der Förderung gestalteten sich einzelne Phasen schwierig, da Thomas oft krank war, und viele Termine verschoben oder nachgeholt werden mussten. Dies war für den Ablauf der Förderung oft hinderlich. Durch die Unterstützung der Klassenlehrerin war es aber immer möglich, die Förderung weiterzuführen. Im Nachhinein betrachtet wäre es vielleicht sinnvoller gewesen, die Förderung zweimal die Woche durchzuführen, um gezielter und intensiver an einem Thema arbeiten zu können. Für die Vorlesesituationen wäre ein gemütlicherer Ort besser gewesen. Aber die entsprechenden Räumlichkeiten waren nicht gegeben. Da ich froh sein musste, überhaupt einen freien Raum zu bekommen, konnte darauf leider keine Rücksicht genommen werden. Bezüglich der Raumsuche waren alle Lehrpersonen sehr kooperativ.

Die Reflexion der einzelnen Fördereinheiten wurde stellenweise bereits in Kapitel 8.2 aufgezeigt. Bei der Reflexion meiner eigenen Person haben sich mir Fragen gestellt, die ich nicht ohne weiteres beantworten kann. Thomas' größtes Interesse gilt den Video- und Computerspielen. Dieses Interesse wurde allerdings in der Förderung kaum aufgegriffen. Daher stellt sich für mich die Frage, ob ich zu wenig auf seine Interessen eingegangen bin, da ich das Spielen von Videospielen nicht mit einbezog. Innerhalb eines Gesprächs oder bei der Betrachtung des Bilderbuchs „Cornelius“ sprachen wir häufig über Computerspiele. Allerdings wurden sie nie expliziter Bestandteil der Förderung. Ich entschied mich bewusst dagegen, da seine ganze Freizeit durch Medien, wie Fernseher oder Computer bestimmt ist. Er befasste sich mit nichts anderem. In der Förderung wollte ich ihm andere Möglichkeiten aufzeigen und sein Interesse auch für andere Bereiche wecken.

Vergleich zu September 2013

Da ich auch mein diagnostisches Gutachten über Thomas verfasste, kann ich einen Vergleich anstellen zwischen dem Ende des ersten Schuljahrs und der jetzigen Situation. Thomas kann mittlerweile zwischen Buchstaben und Zahlen unterscheiden und diese in einem Text klar erkennen. Auch konnte ich erkennen, dass er während der Förderung seine sprachanalytischen Fähigkeiten verbesserte. Thomas registrierte, dass Wunschzettel und Einkaufszettel gleich enden. Dies setzt eine aktive Auseinandersetzung mit Schrift voraus.

Wie man anhand des alphabetischen Schreibens vom 14. 06. 2013 und 08.11.2013 erkennen kann, haben sich seine Fähigkeiten in der Phonem-Graphem-Korrespondenz verbessert. Allerdings müssen sie noch ausgebaut werden. Anhand der Spielformate hat Thomas die Funktion der Schrift erkannt. Allerdings bedarf es noch weiteren Anregungen, damit Thomas die Bedeutung von Schrift für sich persönlich erkennen kann. Durch die vermehrten Vorlesesituationen, die während der Gutachtenerstellung und der Förderung durchgeführt wurden, ist zu erkennen, dass Thomas' Interesse an Büchern sich gewandelt hat. Interessiert er sich für ein Buch oder betrifft ein Buch seine Lebenswelt, kann er konzentriert zuhören, selbst lesen und Fragen stellen. Im Bezug auf seine Lesekompetenz zeigte sich keine deutliche Entwicklung. Die Synthese einzelner Wörter bereitet ihm noch Schwierigkeiten. Bei einer weiteren Förderung könnte die Förderung der Lesekompetenz im Mittelpunkt stehen.

Ausblick

Insgesamt betreute ich Thomas ab Oktober 2012 bis Januar 2014. An dieser Stelle endet meine Arbeit. Ich erachte es allerdings als sinnvoll, dass Thomas auch weiterhin eine individuelle Förderung erhält, um das erste Schuljahr erfolgreich abschließen zu können und die darauffolgende Jahre gut meistern zu können. Die Aufmerksamkeit, die ihm in Einzelsituationen zuteil wird, genießt Thomas sehr. Es sind für ihn bedeutsame Erfahrungen. Für die weitere Förderung steht die Motivation an oberster Stelle. Durch sinnvolle, persönlich bedeutsame Schreibanlässe sollte bei Thomas die Lust am Lesen und Schreiben geweckt werden. Im Zusammenhang mit seinen Schreibprodukten sollte auch immer die Würdigung seiner Fähigkeiten im Mittelpunkt stehen. Dadurch soll gewährleistet werden, dass Thomas sich als kompetent erfährt und motiviert ist, weiter zu lernen. Eine weiterführende Frage, die in dieser Arbeit nicht beantwortet wurde, lautet: „Welche Möglichkeiten gibt es, den in Kapitel 1.3 erwähnten „Teufelskreis“ zu durchbrechen?“

Weiterhin erachte ich es als sinnvoll, unterschiedliche Zugänge zur Schrift zu gewährleisten. Hierzu bietet das 4-Säulen-Modell nach BRÜGELMANN/ BRINKMANN (2005, S. 99) eine gute Orientierung. Dazu gehören auch regelmäßige Vorlesesituationen, in denen Thomas immer mehr mit Schrift vertraut wird. Zusätzlich erachte ich es als sinnvoll, eine systematische Einführung des // durchzuführen, da diese Verschriftung Thomas noch nicht eindeutig bekannt ist. Als weiteren Aspekt müsste sich die Förderung an der Sicherung der alphabetischen Strategie orientieren.

9. Fazit

Unter der Themenformulierung „Vom Sprechen zur Schrift - Förderung eines Schülers der 1. Klasse einer Schule für Sprachbehinderte“ wurde zunächst auf die Schule für Sprachbehinderte eingegangen und die Institution und die Bildungspläne vorgestellt. In einem Unterkapitel wurden die Konsequenzen einer Klassenwiederholung aufgezeigt, da dies bei der Förderung berücksichtigt werden musste. Anschließend wurde der Übergang von der mündlichen Sprache hin zur Schrift dargestellt. Hierbei wurde betont, dass der Schriftspracherwerb erhebliche Anforderungen an die Lernenden stellt. Allerdings fördert der Umgang mit Schrift auch die sprachlich-kognitive Entwicklung. Schwierigkeiten in Bezug auf den Schriftspracherwerb wurden ebenfalls reflektiert. Anschließend erfolgte eine theoretische Auseinandersetzung mit der Diagnostik und der möglichen Förderung. Da Schriftspracherwerb an schulische Unterweisung gebunden ist, ist die Betrachtung des Lehr- Lernprozess unabdingbar, genauso wie eine optimale Passung zwischen den Voraussetzungen des Kindes und den Angeboten der Schule.

Exemplarisch dargestellt wurde die Diagnostik und Förderung von Thomas, einem Schüler der 1. Klasse einer Schule für Sprachbehinderte. Da Förderung immer individuell auf das Kind abgestimmt verlaufen sollte, ist es wichtig, die Biografie und die Lebensumstände und Interessen des Kindes zu kennen. Um den aktuellen Entwicklungsstandes des Kindes gerecht zu werden, ist es wichtig, Diagnostik und Förderung miteinander zu verbinden. Dadurch wird eine Förderung gewährleistet, die an die jeweilige Entwicklung stets angepasst ist.

Mit dieser Arbeit sollten unter anderem die vielfältigen Anforderungen des Schriftspracherwerbs verdeutlicht werden. Treten Schwierigkeiten beim Erwerb der Schrift auf, ist es wichtig, diese rechtzeitig zu erkennen und entsprechend zu handeln. Hierzu gehört es, kontinuierlich die Lernentwicklung eines Kindes zu beobachten.

Bezug nehmend auf meine Fragestellung in der Einleitung, wie Kinder mit Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache gefördert werden können, bietet diese Arbeit einen Überblick über Beobachtungsaufgaben, die das kindliche Lernen in den Mittelpunkt rücken. Daran anschließend wird eine Förderung dargestellt, die theoretisch begründet wurde. Wie bereits in der Reflexion erwähnt, konnte Thomas Fortschritte erzielen. Allerdings ist es wichtig, diese Förderung weiterzuführen, die Schwierigkeiten zu überwinden und einen erfolgreichen Abschluss der ersten Klasse gewährleisten zu können. Dadurch kann sich auch sein Selbstbild wandeln, sodass er sich als kompetenter Lerner erfahren kann.

Mir persönlich eröffnete diese Arbeit einen anderen Blick auf das einzelne Kind und die Lehr-Lernprozesse. Schriftspracherwerb aus Sicht der Kinder zu betrachten, stellt einen entscheidenden Schritt dar, um bei Schwierigkeiten die Kinder gezielt unterstützen zu können. Daher ist das Wissen über den Erwerb der Schrift aus Sicht der Kinder, eine beobachtende Diagnostik und eine gezielte, an den Fähigkeiten des Kindes ansetzende Förderung unerlässlich für meine spätere schulische Praxis.

10. Literaturverzeichnis

ANDRESEN, HELGA (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart.

BANDURA, ALBERT (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart.

BETZ, DIETER/ BREUNINGER, HELGA (1987): Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlage und Standardprogramm. 2. Auflage. München/ Weinheim.

BÖHM, UWE (2006): Soziales Lernen und soziales Engagement. Verantwortungsübernahme Jugendlicher im schulischen Kontext. Baltmannsweiler.

BROCKMEIER, JENS (1997): Literales Bewusstsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur. München.

BRUNER, JEROME S. (1990): Das Unbekannte denken. Stuttgart.

BRUNER, JEROME S. (1981): Mutter- Sprache. In: Der Sprachheilpädagoge. Jg. 13, Heft 1, S. 12 - 22.

BRÜGELMANN, HANS (2007): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. 8. Auflage. Bottighofen.

BRÜGELMANN, HANS (Hrsg.) (1998): Kinder lernen anders. Lengwil.

BRÜGELMANN, HANS (1989): Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. 3. Auflage. Konstanz.

BRÜGELMANN, HANS/ BRINKMANN, ERIKA (2005): Die Schrift erfinden. 2. Auflage. Lengwil.

CRÄMER, CLAUDIA/ SCHUMANN, GABRIELE (2002): Schriftsprache. In: Baumgartner, Stephan/ Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München/ Basel. S. 256 - 319.

CRÄMER, CLAUDIA/ SCHUMANN, GABRIELE (1990): Gut vorbereitet auf das Lesen und Schreibenlernen? In: Die Sprachheilarbeit. Jg. 35, Heft 2, S. 75 - 85.

DANNENBAUER, FRIEDRICH MICHAEL (2002): Grammatik. In: Baumgartner, Stephan/ Füsse-
nich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München/ Basel. S. 105 - 162.

DANNENBAUER, FRIEDRICH MICHAEL (1994): Grundlinien entwicklungsproximaler Intervention.
In: Der Sprachheilpädagoge. Jg. 26, Heft 3, S. 1 - 23.

DEHN, MECHTHILD (2013): Zeit für die Schrift - Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht.
Berlin.

DEHN, MECHTHILD (1994): Schlüsselszenen zum Schriftspracherwerb. Arbeitsbuch zum Lese-
und Schreibunterricht in der Grundschule. Weinheim/ Basel.

DEHN, MECHTHILD (1990): Die Zugriffsweisen >>fortgeschrittener<< und >>langsamer<< Le-
se- und Schreibanfänger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen? In: Muttersprache. Heft
4, S. 305 - 316.

DEHN, MECHTHILD/ OOMEN-WELKE, INGELORE/ OSBURG, CLAUDIA (2012): Kinder & Sprache(n).
Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber.

DITTMANN, JÜRGEN (2006): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. 2. Aufla-
ge. München. S. 9 - 59.

FÜSSENICH, IRIS (2012): Entwicklungsbedingte Sprachstörungen. In: Braun, Otto/ Lüdtke,
Ulrike (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. Band 8: Beck, Iris/ Feuser, Georg/ Jantzen,
Wolfgang/ Wachtel, Peter (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches
Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart. S. 331-337.

FÜSSENICH, IRIS (2011): Den Sprachstand testen - aber wie? Ein Leitfaden kindlicher
Sprachaneignung. In: Deutsch differenziert. Heft 2, S. 15 - 17.

FÜSSENICH, IRIS (2004): Wenn er mehr als seinen Namen schreiben soll... In: Grundschule.
Jg. 36, Heft 9, S. 29 - 32.

FÜSSENICH, IRIS (2002): Semantik. In: Baumgartner, Stephan/ Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München/ Basel. S. 63 - 104.

FÜSSENICH, IRIS (1998): „Durst habe. Trinke muss“ (Timo, 11 Jahre). Zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei der Therapie gestörter Kindersprache. In: Die Sprachheilarbeit. Jg. 43, Heft 4, S.167 - 176.

FÜSSENICH, IRIS (1992): Wider den schlechten Ruf von Sprachtherapie. Mirco erwirbt grammatische Strukturen des Deutschen. In: Grundschule. Heft 1, S. 36 - 38.

FÜSSENICH, IRIS/ GEISEL, CAROLIN (2008): Literacy im Kindergarten: Vom Sprechen zur Schrift. München/ Basel.

FÜSSENICH, IRIS/ JUNG, BETTINA (2009): Diagnose und Förderung grammatischer Fähigkeiten. Erwerb von Syntax und Morphologie: Analyse kindlicher Äußerungen und Konsequenzen für die Förderung. Unveröffentlichtes Manuskript: Reutlingen.

FÜSSENICH, IRIS/ LÖFFLER, CORDULA (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2. Auflage. München/ Basel.

FÜSSENICH, IRIS/ LÖFFLER, CORDULA (2009): Materialheft Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2. Auflage. München/ Basel.

FÜSSENICH, IRIS/ SANDFUCHS, UWE (2004): Schulversagen - Versagen der Schule? In: Grundschule. Heft 9, S. 26 - 28.

GLÜCK, CHRISTIAN W. (2011): Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. WWT 6 - 10. 2. überarbeitete Auflage. München.

GUDJONS, HERBERT (2008): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 10., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn.

HÜTTIS-GRAFF, PETRA (2013): Beobachten als didaktische Aufgabe. In: Dehn, Mechthild: Zeit für die Schrift - Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin. S. 152 - 163.

HÜTTIS-GRAFF, PETRA (2013): Die Schulanfangsbeobachtung. In: Dehn, Mechthild: Zeit für die Schrift - Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin. S. 164 - 195.

JEUK, STEFAN/ SCHÄFER, JOACHIM (2008): "Der, die, das - ist mir doch egal". In: Grundschule Deutsch. Heft 18, S. 11 - 15.

KÜSPERT, PETRA/ SCHNEIDER, WOLFGANG (2006): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen.

LIEBMANN, ALBERT (1901): Agrammatismus infantilis. In: Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten. Heft 34, S. 240 - 252.

LURIJA, ALEXANDER ROMANOWITSCH (1986): Sprache und Bewusstsein. 2. Auflage. Köln.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT (2012): Bildungsplan der Schule für Sprachbehinderte. Ditzingen.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT (2009): Schulanfang auf neuen Wegen Informationen zur Eingangsstufe der Grundschule. Stuttgart.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT (2004): Bildungsplan der Grundschule. Ditzingen.

OSBURG, CLAUDIA (2003a): Sprachentwicklungsstörungen und Störungen des Schriftspracherwerbs. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2. 2. Auflage. Stuttgart. S. 113 - 125.

OSBURG, CLAUDIA (2003b): Wenn Kinder nicht verstehen (können). In: Praxis Grundschule. Heft 3, S. 28 - 31.

OSBURG, CLAUDIA (2002): Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch analysiert. Freiburg im Breisgau.

OSBURG, CLAUDIA (1997): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler.

REISKE, JENNY (2011): Dialogisches Vorlesen - ein Weg zum Erzählen. In: Grundschule Deutsch. Heft 29, S. 16 - 19.

RUF, JEANETTE (2004): Klassenwiederholung: Stagnationen vermeiden. In: Grundschule. Jg. 36, Heft 9, S. 34 - 36.

SANDU, ANNIKA (2009): Ein Wort ist ein Klotz. Zum Training sprachlicher Fähigkeiten aus der Sicht von Kindern. In: Grundschule. Heft 4, S. 28 - 31.

SCHMID- BARKOW, INGRID (2003): Das Unbewusste der phonologischen Bewusstheit. In: Grundschule. Heft 9, S. 38 - 40.

SCHMID- BARKOW, INGRID (1999): Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Beobachtungen zur Schrifterfahrung und Sprachbewusstheit bei Schulanfängern mit Sprachentwicklungsstörungen. Frankfurt.

SCHNAIDT, LISA (2013): Prüfungsgutachten im Fach Diagnostik. PH Ludwigsburg/ Reutlingen.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_26-FS-Sprache.pdf [zugegriffen am 06.12.2013].

STARCK, WILLY (1974): Die Sitzenbleiber-Katastrophe. Tatsachen und erforderliche Maßnahmen. Stuttgart.

SZAGUN, GISELA (2000): Sprachentwicklung beim Kind. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/ Basel/ Berlin.

VALTIN, RENATE (2010): Phonologische Bewusstheit. Eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen? In: Interdisziplinär. Jg. 18, Heft 1, S. 4 - 10.

VALTIN, RENATE (1988): Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In: Grundschule. Heft 12, S. 12 - 16.

VALTIN, RENATE/ NAEGELE, INGRID (Hrsg.) (1993): „Schreiben ist wichtig!“ Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). 3. Auflage. Frankfurt.

VYGOTSKJ, LEV SEMENOVIC (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim/ Basel.

Bilderbücher:

BUTSCHKOW, RALF (2010): „Hier stimmt ja fast gar nichts?!“ Köln.

LIONNI, LEO (1991): Cornelius. Köln/ Zürich.

SCHMIDT, DIRK/ SCHMIDT, BARBARA (2009): „Kamfu mir helfen“. München.

SEDAK, MAURICE (1967): Wo die wilden Kerle wohnen. Zürich.

VETTINGER, SUSANNE/ RÄBER, MARIE- ANNE (2003): „Stomatenpaghetti“. Zürich.

11. Anhang

A 1	Beobachtungsbögen nach FÜSSENICH/ GEISEL (2008)	107
A 2	Grammatikraster nach FÜSSENICH/ JUNG (2009)	112
A 3	„Toni hat Geburtstag“ Protokollbogen nach FÜSSENICH/ GEISEL (2008)	125
A 4	Gezinktes Memory	127
A 5	Silben segmentieren nach FÜSSENICH/ LÖFFLER (2009)	132
A 6	Anlautaufgabe nach FÜSSENICH/ LÖFFLER (2009)	134
A 7	Alphabetisches Schreiben nach FÜSSENICH/ LÖFFLER (2009)	137
A 8	Freie Schreibprobe nach FÜSSENICH/ LÖFFLER (2009)	143
A 9	Leeres Blatt nach FÜSSENICH/ LÖFFLER (2009)	144
A 10	Zeichen kategorisieren	146
A 11	„Thomas hat Geburtstag“	147
A 12	Rätsel zu dem Buch „Wo die wilden Kerle wohnen“ (SENDAK 1967)	160
A 13	Brief an Cornelius	161
A 14	Deutsch - polnisches Wörterbuch	162
A 15	Förderung alphabetisches Schreiben	163
A 16	Förderung der Synthese mit Wortfächern	164

A 1 Beobachtungsbögen nach FÜSSENICH/ GEISEL (2008)

Kopiervorlage – 3. Beobachtungsbogen 1

Erwerb von Bedeutungen

3. Beobachtungsbogen 1:
Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: _____	
Zuständige pädagogische Fachkraft: _____	Datum: _____
Datum: _____ Ausgefüllt von: _____	

1. Das Kind fragt nach unbekannten Begriffen.

2. Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht.

3. Das Kind erfindet eigene Wörter (Neuschöpfungen).

4. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn es Fehler vermutet (spontane Selbstkorrektur).

5. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn die Kommunikationspartnerinnen es nicht versteht (hörerinitiierte Selbstkorrektur).

6. Das Kind korrigiert Kommunikationspartnerinnen (Fremdkorrektur).

7. Das Kind imitiert Äußerungen spontan.

8. Das Kind hat Spaß, mit Sprache zu spielen:

© 2008 by Ernst Reinhardt Verlag, GmbH & Co KG, Verlag, München
Füssenich/Geisel, Literacy im Kindergarten

55

4. Beobachtungsbogen 2: Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: _____

Zuständige pädagogische Fachkraft: _____

Datum: _____ Ausgefüllt von: _____

1. Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation (z.B. Zeigen)

2. Vermeidungsverhalten

2.1 Schweigen

2.2 Ausweichendes Verhalten

2.3 Ausweichende Antworten

2.4 Antworten mit Ganzheiten

3. Ersetzungen durch

3.1 allgemeine Oberbegriffe

3.2 andere Wörter aus dem selben semantischen Feld

--	--

3.3 lautlich ähnliche Wörter

--	--

3.4 andere Wörter

--	--

3.5 Umschreibungen

3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation

--	--

3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

--	--

4. Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

--	--

5. Sonstiges

--	--

--	--

A. 1.1 Analyse einer freien Sprachproben anhand der Beobachtungsbögen nach FÜSSENICH/ GEISEL (2008) vom 26.4.2013

L = Lehrperson

T= Thomas

Beobachtungsbogen	Äußerung	Zielstruktur
Beobachtungsbogen 2: Umschreibung mit Rückgriff auf Funktion, Situation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Äh...wegmachen, noch eine Banane. 2. Eine Hacke vovovo kann man immer noch Sachn weg machn. 3. Wo kann man Baden. Dada ist Wasser. 4. Wo kann man drehn. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Der Mann schält die Banane. Dann kommt noch eine Banane heraus. 2. Kleiderbügel 3. Schwamm 4. Werkzeug
Beobachtungsbogen 2: Umschreibung mit Rückgriff auf Aussehen und Form	<p>T: Ein dickes Fisch.</p> <p>L: Genau, das ist ein Tintenfisch.</p> <p>T: Des hab ich gemein, ein Tintenfisch.</p>	Ein Tintenfisch.
Beobachtungsbogen 2: Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation (zeigen)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sachen (zeigt) 2. Das, das, das, das, das! (zeigt auf die Bilder) 3. L: Die Kuh hat doch eigentlich ein anderes Fell... <p>T: (zeigt Punkte auf seinem Pulli)</p>	1. Unterschiedliche Dinge im Bilderbuch
Beobachtungsbogen 2: Vermeidungsverhalten: Ausweichende Antwort	<ol style="list-style-type: none"> 1. T: Eine Ente will...des da essen. <p>L: Was ist das denn?</p> <p>T: (Pause) und eine Rutschbahn...</p> <p>L: Ja...aber was macht denn die Ente?</p> <p>T: Ein Zug...</p> <p>L: Ja...da fließt was durch. Das ist ein Rohr!</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. L: Schau mal die Frau, was hat die hier an? <p>T: Und ein Hund...äh die...hm (Pause).</p>	

	<p>L: Was hat die Frau da unten an den Füßen?</p> <p>T: (zeigt immer auf andere Bilder)</p> <p>T: (Pause) Weiß ich nicht...</p>	
<p>Beobachtungsbogen 2:</p> <p>Antwort mit Ganzheiten</p>	<p>1. Des da!</p> <p>2. L: Was macht der denn da für Quatsch?</p> <p>T: Weiß ich nicht...</p>	
<p>Beobachtungsbogen 2:</p> <p>Ersetzung durch andere Wörter</p>	Ball	Pilz
<p>Beobachtungsbogen 2:</p> <p>Ersetzung durch allgemeine Oberbegriffe</p>	<p>1. Da da is ein (Pause) ein Stuhl.</p> <p>2. Blasen</p>	<p>1. Da ist ein Sessel.</p> <p>2. Seifenblasen</p>
<p>Beobachtungsbogen 2:</p> <p>Ersetzung durch andere Wörter aus dem selben semantischen Feld</p>	<p>1. Kaputtes Glas</p> <p>2. Brief</p>	<p>1. Kaputtes Fenster</p> <p>2. Briefkasten</p>
<p>Beobachtungsbogen 1:</p> <p>Das Kind erfindet eigene Wörter</p>	<p>L: Was ist denn das?</p> <p>T: Und noch das?</p> <p>Ein Feuertinto</p>	Streichholz

A 2 Grammatikraster nach FÜSSENICH/ JUNG (2009)

Freie Sprachprobe vom 26.4.2013 zum Bilderbuch: „Hier stimmt ja fast gar nichts“ (BUTSCH-KOW 2010)

	Äußerung	Zielstruktur
1	Äh...weg machen, noch eine Banane.	Wenn man das weg macht, kommt noch eine Banane raus.
2	Da stimmt noch nicht.	Hier stimmt was nicht.
3	Ein langes Zunge.	Eine lange Zunge.
4	T: Ein Huhn in ein Dach. K: Und was macht das Huhn? T: Der guckt rein! Und ein Kamel kommt aufm Fenster.	Ein Huhn in einem Dach! Der guckt rein! Und ein Kamel kommt aus dem Fenster.
5	Und Katze mit Maus sprechen.	Die Katze spricht mit der Maus.
6	Ente viel trinkn Mil.	Die Ente trinkt viel Milch aus dem Wasserhahn.
7	Und noch was ist da.	Da ist noch was.
8	Der Bär hab ein echtes Arm.	Der Bär hat einen echten Arm.
9	Wo kann man baden. Dada ist Wasser.	Wo man baden kann. Da ist Wasser. (Er meint einen Schwamm.)
10	Wo kann man drehn.	Wo man drehen kann. (Er meint ein Werkzeug.)
11	Die Hammers, die sind zu zweit	Der Hammer hat zwei Seiten.
12	Aber die Türe ist mehr größer.	Die Tür ist größer.
13	Komisch is die Blumen.	Die Blumen sind komisch.
14	Der Hund will auch essen.	
15	Fische von Baum.	Da sind Fische auf dem Baum.
16	K: Was ist an der Kuh komisch? T: An der Kuh ist komisch...die Brille.	An der Kuh ist die Brille komisch.
17	Ein Ball fliegt.	Ein Heißluftballon fliegt.
18	K: Wo wachsen denn Karotten? T: In Erde.	In der Erde
19	T: Der Mann hab eine Kürbis in Kopf.	Der Mann hat einen Kürbiskopf.
20	T: Ein dickes Fisch.	Ein dicker Fisch.
21	Und eine Blume läuft.	Eine Blume läuft.

**Freie Sprachprobe vom 28.6.2013 zum Bilderbuch: „Kamfu mir helfen“
(SCHMIDT/ SCHMIDT 2009)**

	Äußerung	Zielstruktur
22	Weil heute waren wir bei Schwimmen.	Weil wir heute im Schwimmbad waren.
23	Und und Guatano (Name eines Mitschülers) hat äh hat unter Matratze äh 10 Stunden getaucht.	Guatano hat unter Wasser 10 Stunden getaucht.
24	Immer wenn die Schule zu Ende, dann äh geh ich bei Schwimmbad.	Immer wenn die Schule zu Ende ist, dann gehe ich ins Schwimmbad.
25	Aber äh Wilhelma da äh muss man Auftritt bezahlen.	In der Wilhelma muss man Eintritt bezahlen.
26	Erst noch hin.	Da gehen wir erst noch hin.
27	Äh, äh seine Nase ist so.	Seine Nase ist krumm.
28	Äh ja, des da hier und dann kann der.	Äh ja, des da hier und dann kann der fahren.
29	Kann man des da Wasser nehmen und dann des da.	Man kann da Wasser nehmen und dann das machen.
30	Weiß ich nicht. Zum Helfen.	Weiß ich nicht. Man braucht es zum Helfen.
31	Äh, äh, äh weil sein Rüssel. <i>L. Was ist mit dem Rüssel?</i> Äh runter gefallen.	Sein Rüssel ist krumm. Er ist runter gefallen.
32	Der hat so was drauf und hört gar net.	Der hat einen Lärmschutz und hört gar nichts.
33	Weil das ist zu laut.	Weil das zu laut ist.
34	In den Rüssel rein.	Die Ameise geht in den Rüssel rein.
35	Ähm, äh wieder gerade machen.	Das muss man wieder gerade machen.
36	In den Rüssel.	In den Rüssel.
37	Und da sind Spielzeuge drin.	-
38	Weil der schhhhhhhh (Geräusch)	Weil der niest.
39	Wäscheklammer	Eine Büroklammer
40	Da drin noch was hinschreiben.	Da muss man noch was rein schreiben.
41	Dann kommt die Fliege raus.	-
42	Äh weil seine Nase.	Weil seine Nase krumm ist.
43	Auch ein Rüssel und des da auch.	Die Fliege hat auch einen Rüssel und der ist auch krumm.

44	Weil äh diesen Rüssel is so wie ein Elefant.	Weil der Rüssel sowie bei dem Elefant ist. (geknickt/krumm)
45	<i>L. Und was ist mit dem Elefant?</i> Sein Rüssel.	Sein Rüssel ist krumm.
46	Aber äh äh von Fliege noch nicht.	Aber von der Fliege ist der Rüssel noch nicht gerade.
47	<i>L. Wie können wir der Fliege helfen?</i> Weiß ich nicht.	-
48	<i>L. Was ist mit der Fliege?</i> Seine Nase	Seine Nase ist krumm.
49	Äh,äh oder ein, oder ein Schnecke oder eine A-A-Ameise. Dann kommt eine Ameise und dann kommt da rein.	Eine Schnecke oder eine Ameise. Dann kommt eine Ameise und dann kommt sie da rein.
50	Dann kuckt die was ist da drin.	Dann kuckt die was da drin ist.
51	<i>L. Was könnte die Fliege da finden?</i> Weiß ich nicht.	-
52	Äh äh kömm mer später auch die Buche kucken?	Können wir später auch das Buch anschauen?
53	Ich weiß nicht was das ist.	-
54	<i>L. Das ist ein Borkenkäfer.</i> Der boxt.	-

Zur Diagnose von grammatischen Fähigkeiten

(vorläufige und überarbeitete Fassung)

Name und Alter des Kindes: Tobias Nowak, 7;2

Erstsprache: polnisch Zweitsprache: deutsch

Familiensprache/n: polnisch

Syntaktische Aspekte

Verbstellung in Aussagesätzen (HS)

a) Zweitstellung: 2, 4 b+c, 8, 9 a+b, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 23, 24b, 25, 27, 30, 32, 37, 41, 47, 49b, 50, 51, 53, 54

b) Endstellung: 5

Auslassung von Modalverb oder finitem Verb: 15, 24a, 26, 35, 40, 42, 43, 46

c) andere: 1, 6, 7, 29

Verbstellung bei Fragen

a) W-Fragen

Fragepronomen **Ja:**

Nein:

Verbzweitstellung

andere:

b) Entscheidungsfragen

Verberststellung: 52

andere:

Auslassung des Verbs:

Verbstellung bei Imperativen

a) Anfangsstellung:

b) andere: Modalverb fehlt:

Auflösung zusammengesetzter Verben

ja: 4b

nein:

Verneinung

postverbal: 2, 32b, 47, (51), 53

präverbal:

finites Verb ausgelassen:

Ausgewählte Satzglieder

	Vorhanden	Auslassung
Subjekte	1b, 3, 4a+b+c, 5, 6, 8, 9a+b, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28a+b, 29a+b, 30a, 31, 32, 33, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54	1a, 26, 30b, 31b, 34, 35, 40
Prädikate	1a, 2, 4b, 5, 6, 7, 8, 9a+b, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24b, 25, 27, 28b, 30a, 32, 33, 35, 37, 40, 41, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54	<i>vollständig:</i> 1b, 15, 28a, 29b, 30b, 31a, 34, 42, 43, 45, 46, 48 <i>teilweise:</i> Vollverb: 26 Auxiliar: Modalverb: 35, 40 Kopula: 24a
Akk. Objekte	6, 8, 19, 25, 29a, 32, 52	
Dativobjekte	5, 16, 44	
Präp. Objekte *	4a, 23, 34, 36 Präposition ausgelassen: 15 Präposition nicht passend: 4c, 22, 24,	

* eventuell weiter differenzieren

Satzgefüge/Satzreihe

Nebensätze mit Konjunktion: 4c, 24

Nebensätze ohne Konjunktion:

Nebensätze mit Hauptsatz:

Nebensätze ohne Hauptsatz: 22, 33, 42, 44

Verbstellung im Nebensatz **Endstellung:**

andere: 22, 33, 42, 44

Morphologische Aspekte

Subjekt-Verb-Kongruenz

	Übereinstimmung	Ersetzung
1. P. Sgl.	24b, 30a, 47, 51, 53 Subjektauslassung:	Infinitiv: Stammform: andere:
2. P. Sgl.	 Subjektauslassung:	Infinitiv: Stammform: andere:
3. P. Sgl.	4b+c, 7, 9a+b, 10, 12, 14, 16, 17, 23, 25, 27, 28, 2, 32a+b, 33, 41, 44, 49b, 50, 54 Subjektauslassung: 1, 35	Infinitiv: 5, 6 Stammform: andere: 8, 19, 21
1. P. Pl.	22, 52 Subjektauslassung:	Infinitiv: Stammform: andere:
2. P. Pl.	 Subjektauslassung:	Infinitiv: Stammform: andere:
3. P. Pl.	11, 37 Subjektauslassung:	Infinitiv: Stammform: andere: 13

Ausgewählte Wortarten

	vorhanden	Auslassung
Vollverben	1, 2, 4b+c, 5, 6, 8, 9a, 10, 14, 17, 19, 21, 23, 24b, 25, 29a, 30a+b, 31b, 32a+b, 35, 40, 41, 47, 49b+c, 50, 51, 52, 53, 54	26, 28, 38, 43a
Kopulae	7, 9b, 11, 12, 13, 16, 22, 27, 33, 37, 44, 50, 53	4a, 15, 24a, 31a, 42, 43b, 45, 46, 48
Modalverben	9a, 10, 14, 25, 28b, 29a, 52	35, 40
Auxiliare	23	
Artikel *	bestimmt: 8, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 24a, 34, 36, 41, 52 unbestimmt: 1, 3, 4a+c, 8, 17, 19, 20, 21, 43a, 44, 49a+b	5, 18, 39, 43a, 46
Pronomen *	9a, 10, 22, 24b, 25, 27, 28a+b, 29a, 30a, 31a, 32a, 33, 38, 42, 43b, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54	49c
Präpositionen *	4a+c, 5, 18, 19, 22, 23, 24b, 34, 36	
Adjektive *	3, 8, 12, 13, 16, 20, 33, 35	31a, 42, 43b, 45, 46, 48
Konjunktionen	1, 2, 4c, 5, 7, 12, 21, 22, 23, 24a+b, 25, 28b, 29b, 31a, 32b, 33, 37, 38, 41, 42, 43a+b, 44, 46, 49b+c, 50	
Nomen	1, 3, 4a+c, 5, 6, 8, 9b, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24a+b, 25, 27, 29a, 31a, 34, 36, 37, 39, 41, 42, 43a, 44, 45, 46, 48, 49a+b, 52	26, 35, 40, 43a, 46

* Unter Umständen weiter differenzieren.

Genus

	Übereinstimmung	Ersetzung	Auslassung
--	------------------------	------------------	-------------------

Feminin	1, 12, 16, 21, 24, 41, 49a	3, 49a	5, 6, 18, 46
Maskulin	8, 14, 17, 19, 20, 43, 44	11, 19, 44	
Neutrum	4a+c	52	

Unbestimmte Artikel im Kontext von bestimmten Artikeln:	
---	--

Kasus

	Nom.	Akk.	Dativ	andere
Nom.	16			
Akk.				
Dativ				
andere		8, 19, 52		

Wechselpräpositionen

	auf	hinter	in	an	neben	über	unter	zwischen	vor
Akk.			34, 36						
Dativ				16					
Ersetzung mit Akk.									
Ersetzung mit Dativ									

Singular – Plural – Bildung

	Übereinstimmung		Ersetzung	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Umlaut				
- e		15, 37		

Prof'in Dr. Iris Füssenich / Bettina Jung	12/2009
---	---------

Umlaut + e				
- er				
Umlaut + er				
- (e)n		13		
- s				
O				11

Zusammengesetzte Zeiten

mit ‚sein‘: ja:
Auxiliar ausgelassen: 31b
Ersetzung mit 'haben':
mit ‚haben‘: ja: 23
Auxiliar ausgelassen:
Ersetzung mit 'sein':
Anwendung der schwachen Flexion auf starke Verben:

Grammatikraster-Auswertung

Syntaktische Aspekte

Verbstellung in Aussagesätzen (HS)

Wenn man sich die Verbstellung in den Hauptsätzen anschaut, fällt auf, dass Thomas in den meisten Äußerungen schon die zielsprachlich korrekte Verbzweitstellung verwendet.

In einigen Hauptsätzen lässt Thomas Modalverben oder finite Verben aus, z.B. in 24a und 35. Auffällig ist zudem, dass Thomas nicht die Endstellung, sondern andere Formen der Verbstellung verwendet, wie in Aussage 6 zu sehen ist.

Verbstellung bei Fragen

Zum Bereich der W-Fragen kann keine Aussage gemacht werden, da Thomas keine W-Fragen äußerte.

Zum Bereich der Entscheidungsfragen kann ebenfalls keine aussagekräftige Beurteilung erfolgen, da Thomas diese nur einmal korrekt verwendete.

Verbstellung bei Imperativen

Diese Ausdrucksform wurde von Thomas nicht verwendet.

Auflösung zusammengesetzter Verben

In 4b löste Thomas das Wort ‚reingucken‘ korrekt auf. Andere Beispiele ließen sich nicht finden.

Verneinung

Verneinung erfolgte stets postverbal und somit in fünf Fällen korrekt.

Ausgewählte Satzglieder

Thomas' Äußerungen enthalten meist die obligatorischen Satzglieder, wie Subjekte, Prädikate und Objekte. Außerdem benutzt Thomas Akkusativ- und Dativobjekte, sowie Präpositionalobjekte meist korrekt.

Trotzdem finden sich im Transkript häufig Äußerungen, in denen Thomas Subjekte auslässt, z.B. in 26 und 34. Prädikate lässt er meist vollständig, aber manchmal auch teilweise aus, z.B. 31a und 40.

Satzgefüge/Satzreihe

Thomas verbindet in zwei Fällen (4c, 24) die Nebensätze mit Konjunktionen. Oft äußert er aber auch Nebensätze ohne einen Hauptsatz. Auffällig dabei ist die zielsprachlich nicht korrekte Verbstellung im Nebensatz, z.B. in 22, 33, 42,44.

Morphologische Aspekte

Subjekt- Verb- Kongruenz

Thomas konjugiert Verben in den meisten Fällen korrekt. In der 3. Person Singular ersetzt er zwei mal durch den Infinitiv (5, 6) und dreimal durch andere Formen (hab, läuft in 8,19 und 21). Auffällig hierbei ist, dass er meist die 3. Person Singular verwendet. Da die freien Sprachproben anhand eines Bilderbuches entstanden, ist die Verwendung der 3. Person Singular nicht ungewöhnlich. Auffallend ist, dass Thomas die 2. Person Singular und Plural nicht verwendet.

Ausgewählte Wortarten

Thomas verfügt in seinem aktiven Wortschatz über alle wichtigen Wortarten. Dennoch werden viele Nomen, Verben, Artikel und Adjektive komplett ausgelassen, wie schon bei der Analyse der Satzglieder auffiel.

Zudem fällt auf, dass Thomas nur einmal ein Auxiliar verwendet. Diese sind jedoch im Kontext des Bilderbuches auch nicht oft verlangt.

Genus

Wie im Sprachvergleich dieses Gutachtens deutlich wird, existieren im Polnischen keine Artikel. Dies könnte ein Grund sein, warum Thomas in diesem Bereich Schwierigkeiten aufweist. So verwendet er das Genus stellenweise korrekt, ersetzt es allerdings auch häufig oder lässt es komplett aus. Er verwendet in Äußerung 49 beispielsweise bei ‚Ameise‘ das korrekte Genus, bei ‚Schnecke‘ das falsche. In Äußerung 18 wird der Artikel ‚der‘ komplett ausgelassen und Thomas äußert ‚In Erde‘.

Auffällig ist außerdem, dass Thomas oft den unbestimmten dem bestimmten Artikel vorzieht.

Kasus

Die Verwendung des Kasus kam insgesamt vier mal vor. Hierbei verwendet Thomas den Kasus einmal korrekt, dreimal wählt er statt des Akkusativs eine andere Form.

Wechselpräpositionen

Innerhalb der freien Sprachproben verwendet Thomas drei Wechselpräpositionen. Diese wurden alle korrekt geäußert.

Singular – Plural – Bildung

Thomas verwendet den Plural drei mal korrekt. Hierbei handelt es sich um die Wörter ‚Blumen‘ (13), ‚Fische‘ (15), ‚Spielzeuge‘ (37). Es ist dennoch zu beachten, dass der Kontext der Äußerungen unklar ist. Bei dem Satz 13 könnte es sich auch um eine falsche Singularmarkierung handeln, die bei der Betrachtung nicht ersichtlich wurde.

In Aussage 11 findet unserer Meinung nach eine Übergeneralisierung statt. Hier wird die Mehrzahl von ‚Hammer‘ mit ‚Hammers‘ gebildet.

Dennoch ist es schwierig anhand von vier Äußerungen, die stellenweise schwierig zu interpretieren sind, eine deutliche Aussage über seine Kompetenz zu treffen.

Zusammengesetzte Zeiten

Thomas äußerte zwei zusammengesetzte Zeitformen. Hierbei wurde eine korrekt gebildet (23), bei der zweiten Äußerung (31b) wurde das Hilfsverb ‚ist‘ ausgelassen.

An dieser Stelle ist es ebenfalls schwierig, anhand von zwei Äußerungen eine klare Aussage zu treffen.

Zusammenfassung der diagnostischen Daten und Konsequenzen für die Therapie

Syntaktische Aspekte

Verbstellung in Aussagesätzen: <i>V2stellung im HS wurde meist korrekt gebildet. Allerdings finden noch viele Auslassungen statt.</i>	Phase (III -) IV
Verbstellung bei Fragen	
Verbstellung bei Imperativen	
Auflösung zusammengesetzter Verben: <i>zu wenig Beispiele</i>	
Verneinung: <i>Taucht postverbal auf, aber nicht im NS.</i>	Phase IV
Satzglieder: <i>Obligatorische Satzglieder sind vorhanden. Teilwei-</i>	Phase (III -) IV

<i>se Auslassung der Subjekte und Prädikate.</i>	
Satzgefüge/Satzreihe: <i>Verbstellung im Hauptsatz korrekt, Verbstellung im Nebensatz inkorrekt. Dominanz von Mehrwortäußerungen sind deutlich. Adverbiale Bestimmungen sind satzintern ebenfalls vorhanden.</i>	Phase IV

Morphologische Aspekte

Subjekt-Verb-Kongruenz: <i>SVK erworben, dennoch vereinzelte Unstimmigkeiten.</i>	Phase IV
Wortarten: <i>Alle Wortarten wurden verwendet, vor allem Kopulae und Artikel werden ausgelassen.</i>	Phase IV - V
Genus: <i>Es wurden mehr korrekte als falsche Genusmarkierungen gebildet. Allerdings ist die sichere Genusmarkierung nicht vorhanden. Auslassungen treten auch mehrfach auf.</i>	Phase III (– IV)
Kasus: <i>Wenig morphologische Kasusmarkierungen, davon 75 % falsch gebildet.</i>	Phase II

Wo sollte die Therapie ansetzen?

Nach dem Modell von Clahsen befindet sich Thomas am Ende der Phase III, Anfang Phase IV. Dennoch ist die Phase IV vorherrschend, da er die Verbzweitstellung im Hauptsatz korrekt verwendet und obligatorische Satzglieder, beispielsweise auch Objekte, vorhanden sind. Als nächstes Ziel muss Thomas Auslassungen von Prädikaten und Subjekten überwinden und in deren Verwendung sicher werden.

Die Förderung könnte zum Beispiel an der Verbendstellung im Nebensatz ansetzen, da Thomas diese noch erwerben muss. Wie im Grammatikraster auch deutlich wurde, benötigt Thomas intensive Förderung im Bereich der Genus- und Kasusmarkierung, da diese nur ansatzweise korrekt auftreten.

A 3 „Toni hat Geburtstag“ Protokollbogen nach FÜSSENICH/ GEISEL (2008)

Kopiervorlage – 12. Protokollbogen Bilderbuch und Wunschzettel – 1/2

12. Protokollbogen Bilderbuch und Wunschzettel

Name des Kindes: Thomas Alter: 7; 9
Erst-/Zweitsprache: Erstsprache: Polnisch; Zweitsprache: Deutsch
Zuständige pädagogische Fachkraft: _____
Durchgeführt von: _____ Durchführungsdatum: 8.11.13

Teil 1 „Bilderbuch“

Literacy

- ☒ Das Kind schlägt das Buch von der richtigen Seite her auf (kennt Anfang und Richtung von Büchern).
- ☐ Das Kind zeigt Interesse am Buch (z. B. schaut, blättert langsam).
- oder
- ☒ Das Kind blättert schnell durch (ohne Bilder anzuschauen).
- ☐ Das Kind zeigt Interesse an Schrift.
- ☐ Das Kind hört konzentriert zu.
- ☒ Das Kind setzt sich mit dem Text auseinander/bringt eigene Äußerungen/Bemerkungen ein (stellt z. B. einen Zusammenhang zu eigenen Erlebnissen her).
- ☐ Das Kind stellt Fragen zum Text.
- ☐ Das Kind stellt Fragen zur Schrift.
- ☐ Das Kind stellt Fragen zu den Zahlen.

Wissen über Schrift

- ☒ Das Kind kann Bild und Schrift unterscheiden.
- ☒ Das Kind kennt die Schreibrichtung (durch Zeigen, wo man anfangen muss und wo es weitergeht).
- ☐ Das Kind kann einen Zusammenhang zwischen der Schrift und den Bildern herstellen.
- ☐ Das Kind kennt die Funktion von Schrift.
- ☐ Das Kind kennt den Begriff „Buchstabe“.
- ☐ Das Kind kennt den Begriff „Zahl“.
- ☐ Das Kind kennt bereits einzelne Buchstabennamen: _____
- ☐ Das Kind kennt bereits einzelne Lautwerte: _____
- ☒ Das Kind erkennt Ganzwörter: Geburtstag
- ☐ Das Kind liest (was, wann?): _____

Füsseni/Geisel, Literacy im Kindergarten © 2008 by Ernst Reinhardt Verlag GmbH & Co KG, Verlag, München

Kopiervorlage – 12. Protokollbogen Bilderbuch und Wunschzettel – 2/2

Teil 2 „Wunschzettel“

☒ Das Kind hat Ideen, was es sich wünscht:

Playstation, Spiel für Playstation

<input checked="" type="checkbox"/> Das Kind schreibt selbst	<input type="checkbox"/> Das Kind diktiert	<input type="checkbox"/> Das Kind malt
Wenn ja ...	Wenn ja ...	
<input type="checkbox"/> malt noch zusätzlich (um das Geschriebene zu illustrieren/ verdeutlichen);	<input type="checkbox"/> malt dazu;	
<input type="checkbox"/> kritzelt;	<input type="checkbox"/> diktiert einzelne Wörter;	
<input type="checkbox"/> schreibt einzelne Buchstaben;	<input type="checkbox"/> diktiert Sätze;	
<input type="checkbox"/> schreibt auswendig Gelerntes/ Gelehrtes;	<input type="checkbox"/> lautiert.	
<input checked="" type="checkbox"/> schreibt Eigenes;		
<input type="checkbox"/> fragt nach, wie etwas geschrieben wird;		
<input type="checkbox"/> schreibt den eigenen Namen;		
<input type="checkbox"/> schreibt Großbuchstaben;		
<input checked="" type="checkbox"/> schreibt Groß- und Kleinbuchstaben;		
<input type="checkbox"/> kennt die Schreibrichtung. <i>Nein</i>		

Verlaufsbeschreibung Wunschzettel:

T. fängt sofort an mit schreiben. Setzt jedes Wort in einen Rahmen. Hält die Schreibrichtung nicht ein. Anstatt den Satz eine Zeile weiter unten fortzuführen, schreibt er oben weiter.

Bemerkungen zum Bilderbuch:

• zeigt kein großes Interesse am Buch. Interessiert war T. erst, als es um seine Wünsche ging.

Weitere Beobachtungen:

Wie geht das Kind mit der (Schreib-)Aufforderung um?

T. schreibt sofort los.

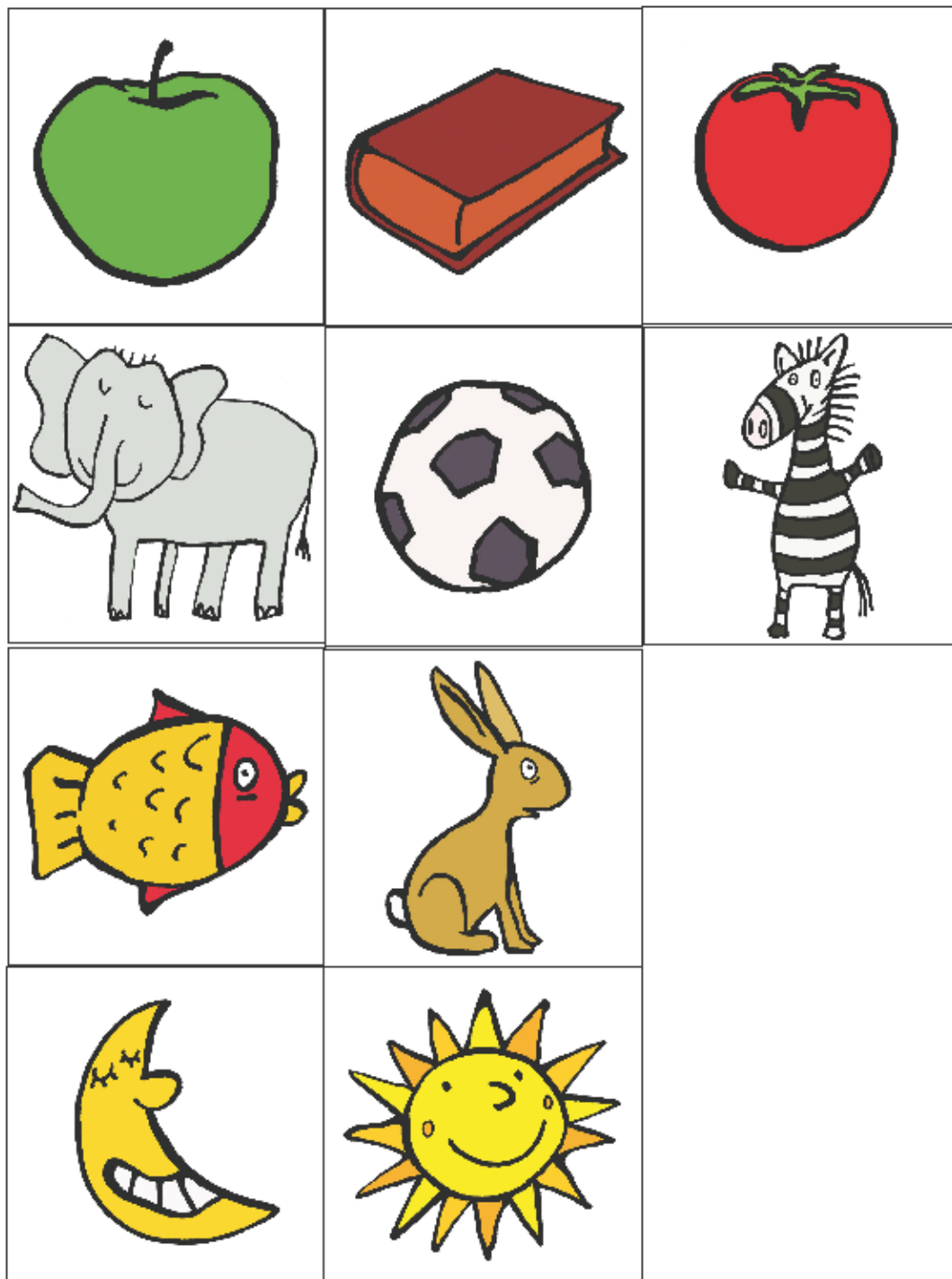
Selbsteinschätzung des Kindes (z.B. „Ich kann (nicht) schreiben.“)

☐ Das Kind bittet um Hilfe.

☐ Das Kind kann Hilfestellungen integrieren.

☒ Das Kind hat eine Strategie, um die Aufgabe zu bewältigen: *schreibt so wie es die Worte ausspricht.*

A 4 Gezinktes Memory

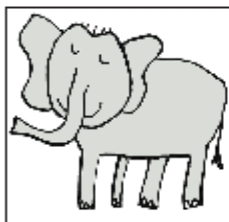


der Apfel	der Fußball	der Mond
das Zebra	das Buch	die Sonne
der Fisch	die Tomate	
der Hase	der Elefant	

Was ist das?



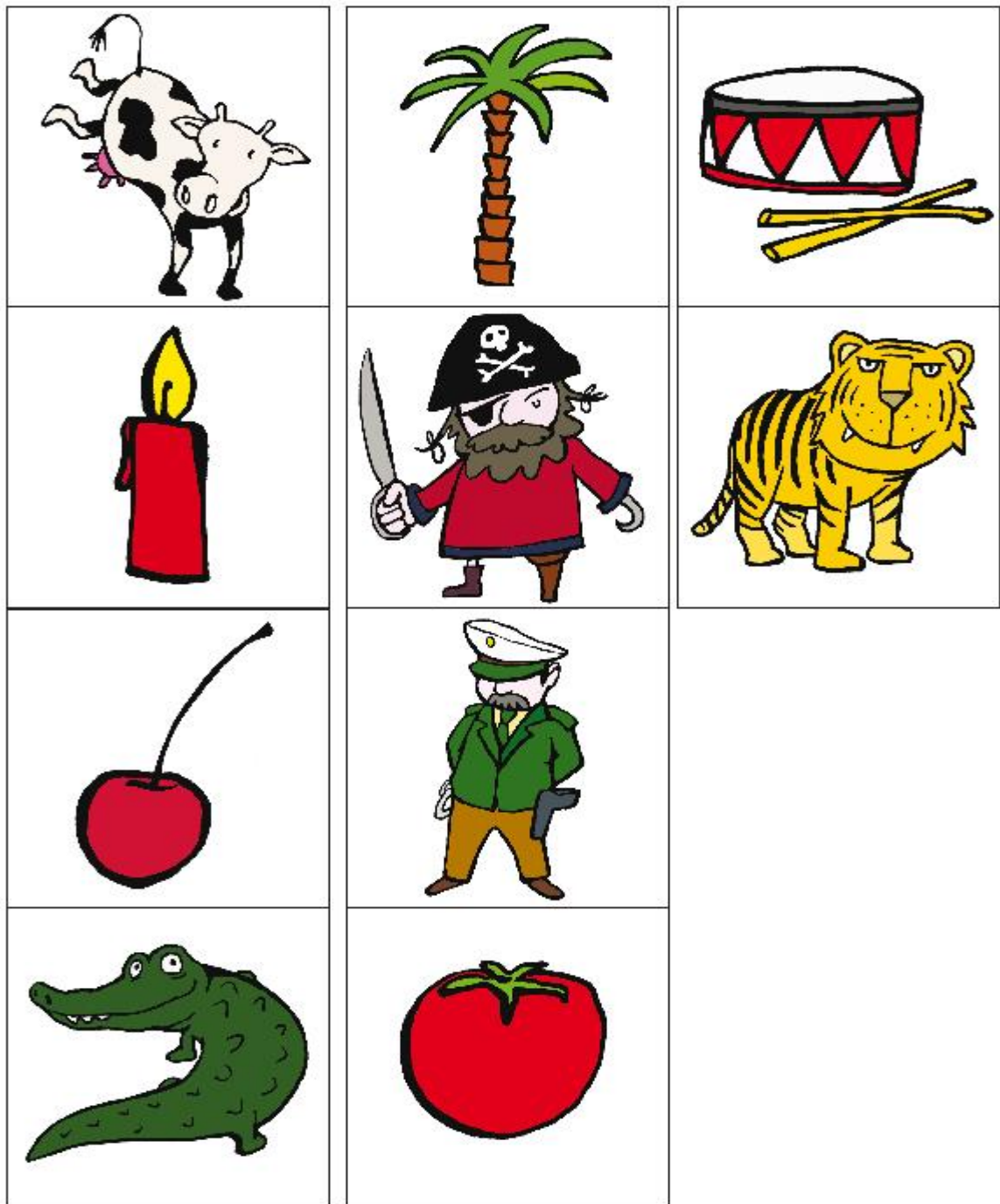








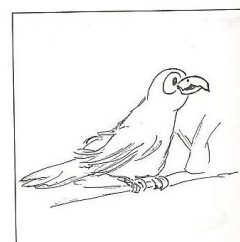
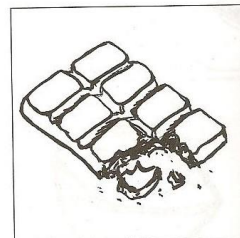
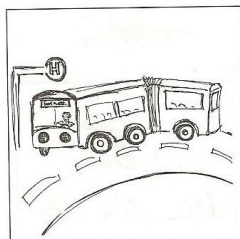
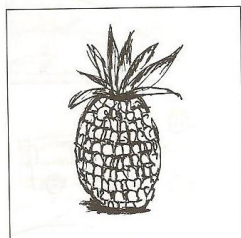
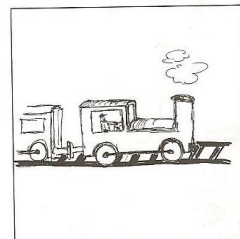
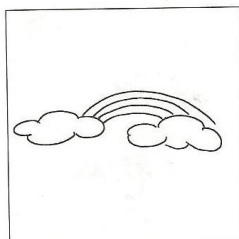
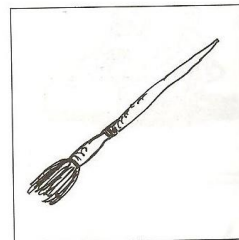
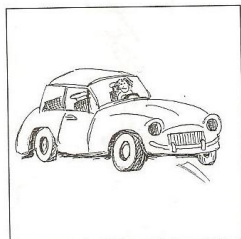
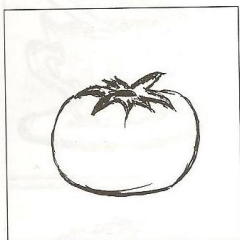
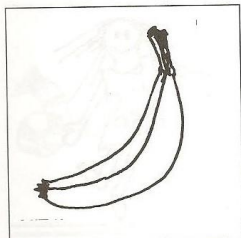




die Kuh	die Palme	die Trommel
die Kerze	der Pirat	der Tiger
die Kirsche	die Polizei	
das Krokodil	die Tomate	

A 5 Silben segmentieren nach FÜSSENICH/ LÖFFLER (2009)

Kopiervorlage 7 – Silbensegmentierung



Kopiervorlage 9/3 – Protokollbogen

Silbensegmentierung

Übungsitem: Ba-na-ne → *Kann es sofort nachmachen*

Anzahl der Richtigen

9

Man-tel → *benennt es als „Jacke“, kann es aber richtig segmentieren*

Hund → *sagt zuerst es wären 2 Silben, beim Klatschen korrigiert es sich selbst*

To-ma-te	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Au-to	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Pin-sel	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Bus	<input type="checkbox"/>	<i>sagt zuerst es wären 2 Silben, korrigiert sich dann selbst.</i>
Re-gen-bo-gen	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Lo-ko-mo-ti-ve	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>benennt es als „Zug“, „lokomotive“ kann er auch richtig segmentieren.</i>
A-na-nas	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Haus	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Scho-ko-la-de	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Pa-pa-gei	<input checked="" type="checkbox"/>	_____

Einordnung:

Kind kann Bilder richtig benennen

☒ Ja

☐ Nein

einsilbige Wörter *erst nach Selbstkorrektur richtig*

☐ richtig

☐ falsch segmentiert

zweisilbige Wörter

☒ richtig

☐ falsch segmentiert

dreisilbige Wörter

☒ richtig

☐ falsch segmentiert

vier-/fünfsilbige Wörter

☒ richtig

☐ falsch segmentiert

(fehlende Silben durchstreichen, richtige Segmentierung durch ☒ markieren)

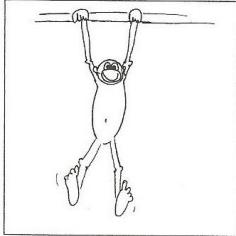
A 6 Anlautaufgabe nach FÜSSENICH/ LÖFFLER (2009)

Name: _____

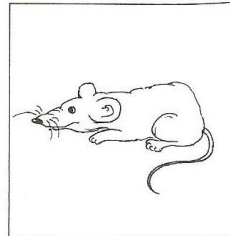
Datum: _____

Klasse: _____

Anlautaufgabe – Kopiervorlage 12/1



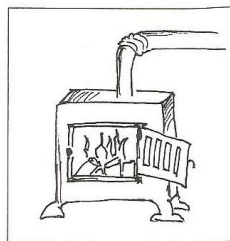
Affe



Maus



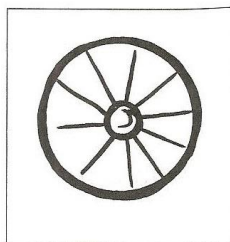
Tisch



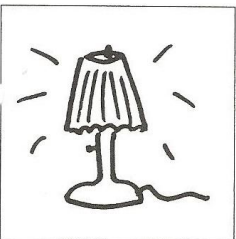
Ofen



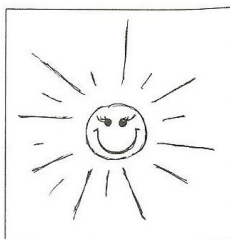
Igel



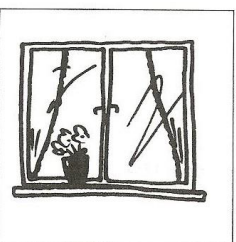
Rad



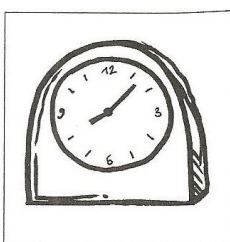
Lampe



Sonne



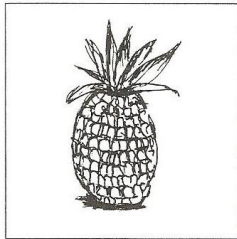
Fenster



Uhr

Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung. Im ersten und zweiten Schuljahr. Praxis Grundschule, 26. Heft 3, 14)

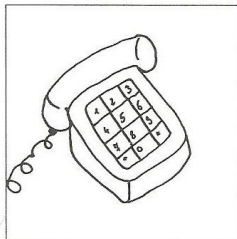
Name: _____
 Datum: _____
 Klasse: _____



Ananas



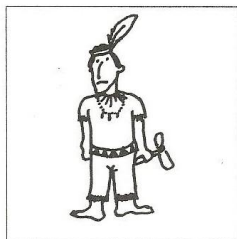
Mond



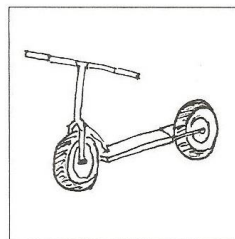
Telefon



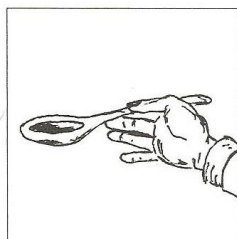
Oma



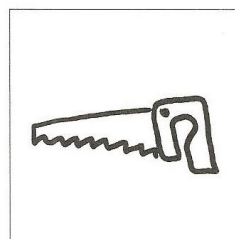
Indianer



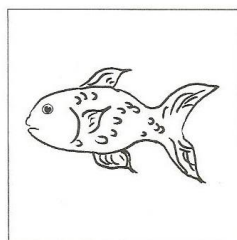
Roller



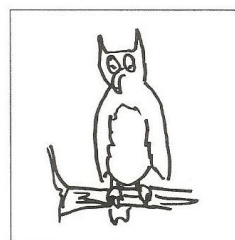
Löffel



Säge



Fisch



Uhu

Anlautaufgabe

Klasse: _____

Datum: _____

Name	Anlaute korrekt verschriftet	Anlaute ersetzt durch	schreibmotorische Fähigkeiten
Ananas	✓		
Telefon	✓		
Indianer	✓		Schreibt kleines <i>
Löffel	✓		
Fisch	✓		
Mond	✓		
Oma	✓		Schreibt das <o> mit dem UH Zeiger
Roller	✓		
Säge	✓		
Uhu	✓		
Affe	✓		
Tisch	✓		
Igel	✓		Schreibt <i>, anstatt <l>
Lampe	✓		
Fenster	✓		
Maus	✓		
Ofen	✓		Schreibt mit dem UH Zeiger anstatt <e>
Rad	✓		
Sonne	✓		
Uhr	✓		

A 7 Alphabetisches Schreiben nach FÜSSENICH/ LÖFFLER (2009)

durchgeführt am 08.11.2013

Kopiervorlage 20/1 – Alphabetisches Schreiben

Name: _____

Datum: **08.11.2013**

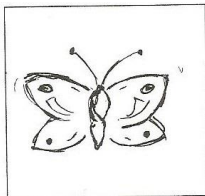
Klasse: _____

Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf!



SCHIRM
GEN RE

REGENSCHIRM



LING TER
SCHMET

SCHMETTERLIN



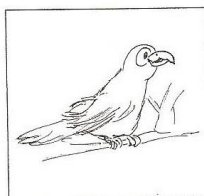
CHEN
TAGS GE
BURTS KU

GEBURTSTAGSKUCHE



DE ME
LA MAR

MARMELADE



GEI
PA PA

PAPAGEI

Name: _____
 Datum: **08.11.2013**
 Klasse: _____

Alphabetisches Schreiben – Kopiervorlage 20/2

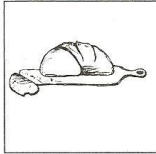
Schreibe die Wörter



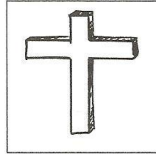
Fenster



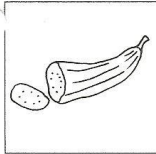
chwekh



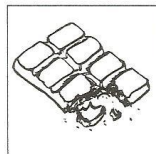
Brot



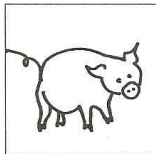
kreuz



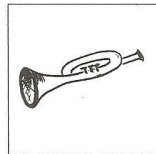
Gurke



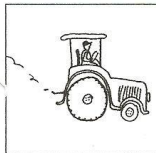
chocolate



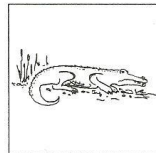
schwein



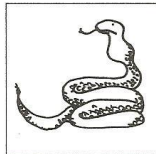
trumpete



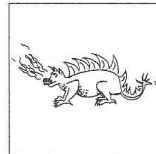
Traktor



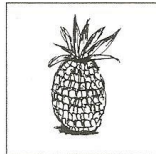
Krokodil



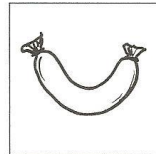
schlange



Drache



Ananas



wo ist

Fussenich/Löffler, Materialheft, Schriftspracherwerb, Ernst Reinhardt Verlag 2005, 2009 (in Anlehnung an Füssenich/Löffler 2003a); Erwerb des alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr, Praxis Grundschule, 26, Heft 3, 17

Auswertung alphabetisches Schreiben nach FÜSSENICH/ LÖFFLER (2009)

am 08.11. 2013

Silben sortie- ren	Richtig geschrie- bene Wörter	Reduzierung von Mehrfach- konsonanz	Auslas- sung von Silben	Auslas- sung von Gra- phemen	Ver- wechs- lung sth./stl. Konso- nanten	Ver- wechs- lung ähn- licher Vo- kale/ Konso- nanten	Falsche Pho- nem- Gra- phem- Zuord- nung
Alle richtig	Fenster Trompete Drache	Koiz	Anas	Chwain Chlane Chwekn Chlogo- lade Woist	Gorge Tragtor Chwekn Chlogola- de Krogodil	Drot Gorge	Chwain Koiz Woist

**A 7.1 Alphabetisches Schreiben nach FÜSSENICH/ LÖFFLER (2009) durchgeführt
am 14.06.2013**

Kopiervorlage 20/1 – Alphabetisches Schreiben

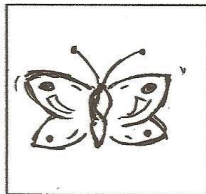
Name: _____
Datum: 14.06.2013
Klasse: _____

Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf!



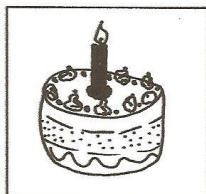
SCHIRM
GEN RE

REGENSCHIRM



LING TER
SCHMET

SCHMETTERL



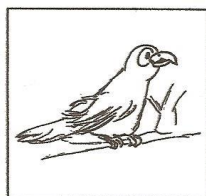
CHEN GE
TAGS BURTS
KU

KUCHENGEBURTSTAG



ME
DE MAR
LA

MARMELADE



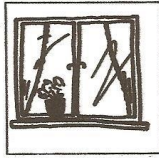
GEI
PA PA

PAPAGEI

Name: _____
 Datum: 14.06.2013
 Klasse: _____

Alphabetisches Schreiben – Kopiervorlage 20/2

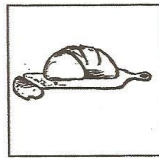
Schreibe die Wörter



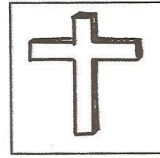
Fenster



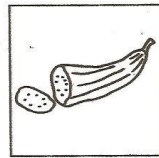
Kadence



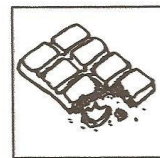
Brot



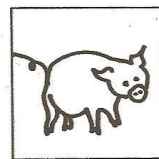
Kreis



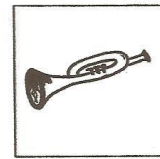
Gurke



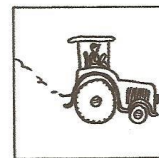
Schokolade



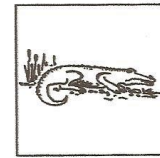
Stain



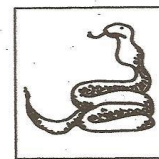
Drummede



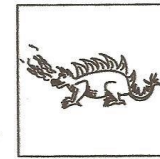
Dradro



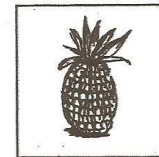
Kakil



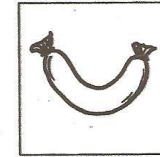
Slane



Drare



anas



Furst

Auswertung alphabetisches Schreiben nach FÜSSENICH/ LÖFFLER (2009)

am 14.06. 2013

Reduzierung von Mehr- fachkonso- nanz	Auslas- sung von Silben	Auslas- sung von Gra- phe- men	Ver- wechs- lung sth./stl. Konso- nanten	Ver- wechs- lung ähn- licher Vokale/ Konso- nanten	Fal- sche Pho- nem- Gra- phem- Zuord- nung	Lautan- gleichung	Vertau- schung der Rei- henfolge
Kokdil	Anas	Guge Slane Ka- denchfk Kokdil Dradro	Guge Dradro Ka- denchfk Dromde- de	Drot	Fensta Sfain Slane Krois Soko- lade Drare Furst	Dradro Dromdede	Dradro

A 8 Freie Schreibprobe nach FÜSSENICH/ LÖFFLER (2009)

Name: _____

Das mag ich gerne

W i l d b i l d e n

i K S b a K S + b e s t e n x

gemeint war: Wii spielen X-Box spielen

Das mag ich nicht

b e n i x i c m a K t i m i c h +

A l l e s m a c h t k o p u t

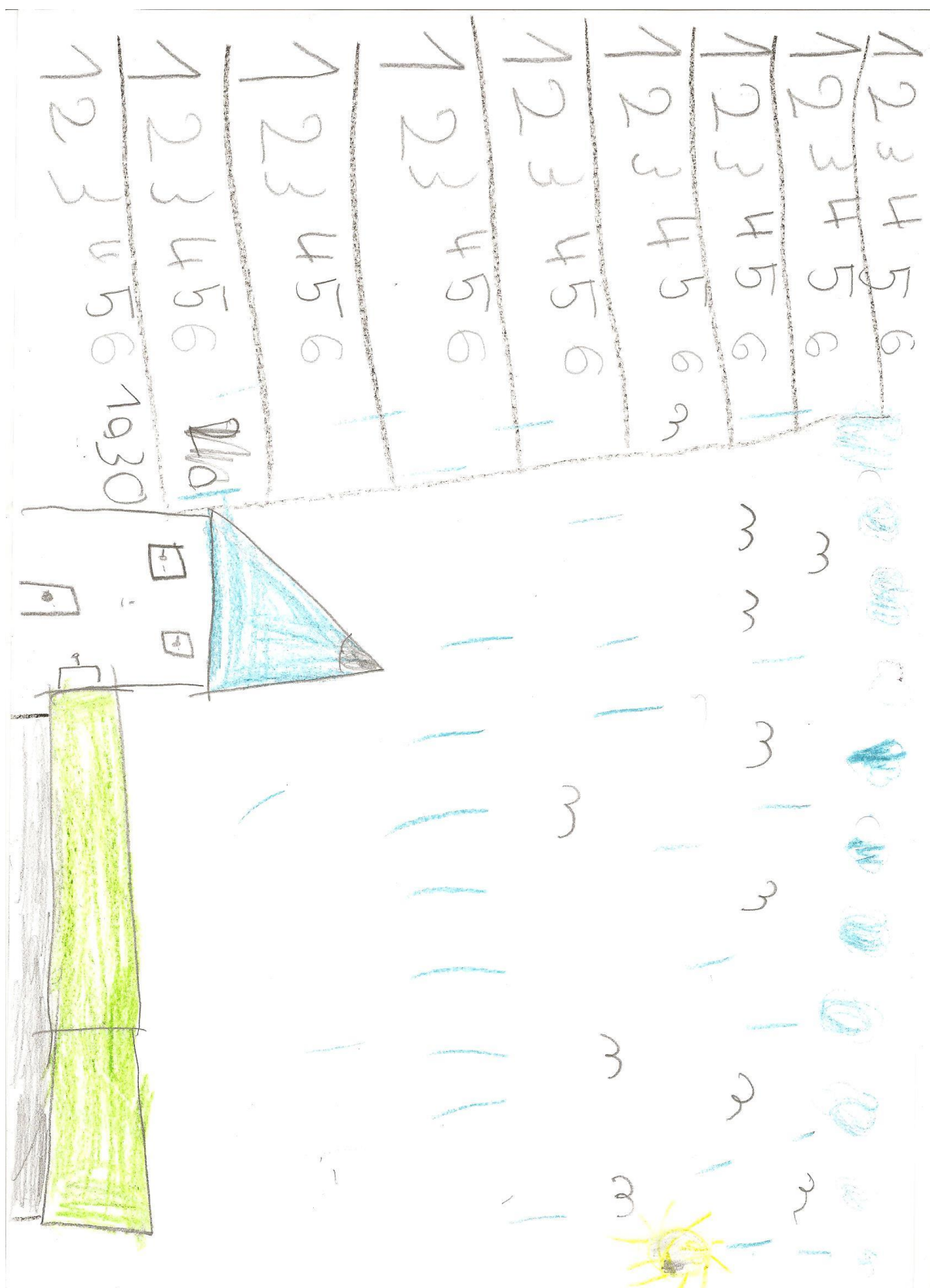
u t

gemeint war: Beni mag ich nicht, Alles macht koputt.

A 9 Leeres Blatt nach FÜSSENICH/ LÖFFLER (2008)

vom 14.06.2013





A 10 Zeichen kategorisieren

NAME: + n o M A J

1. Male einen Kreis um die Buchstaben.

(B) (C) 1 (F) 7 9 (h) (x) 10 (M) 5 (W) (r)

2. Male einen Kreis um die Zahlen.

G (2) (6) acht (8) k L (4) (0) f (10) i

3. Male einen Kreis um die Wörter.

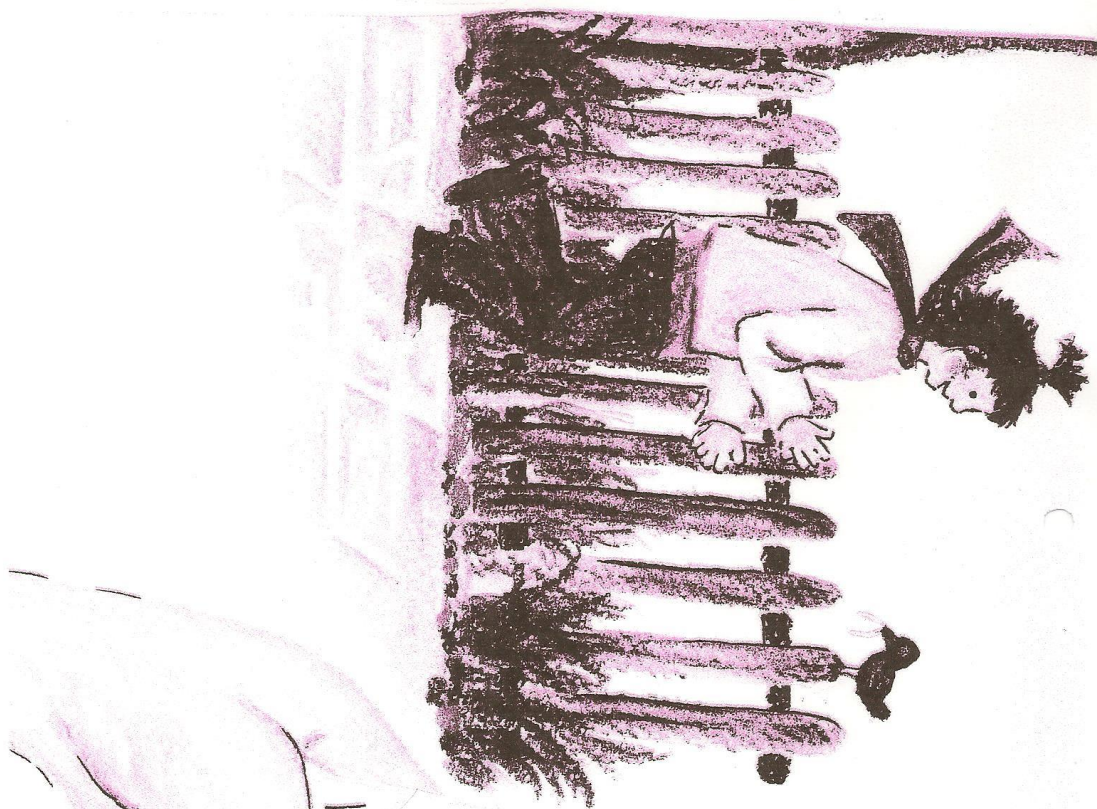
A d (Oma) 6 (Fisch) R 9 (lesen) j 12

4. Male einen Kreis um den Satz.

Mama 8 d z (Papa liebt Tiere) 3 A s



Thomas HAT BALD GEBURTSTAG.
ER MÖCHTE SEINE FREUNDIN
ZUM GEBURTSTAG EINLADEN.



LIEBE L e A
DU BIST GANZ E L I C H
ZU MEINEM
GEBURTSTAGSFEST
EINGELADEN!
WANN: 11:2
WO: K o K o L i n o
L a h n +

Thomas GEHT MIT SEINER MUTTER
IN DIE STADT.

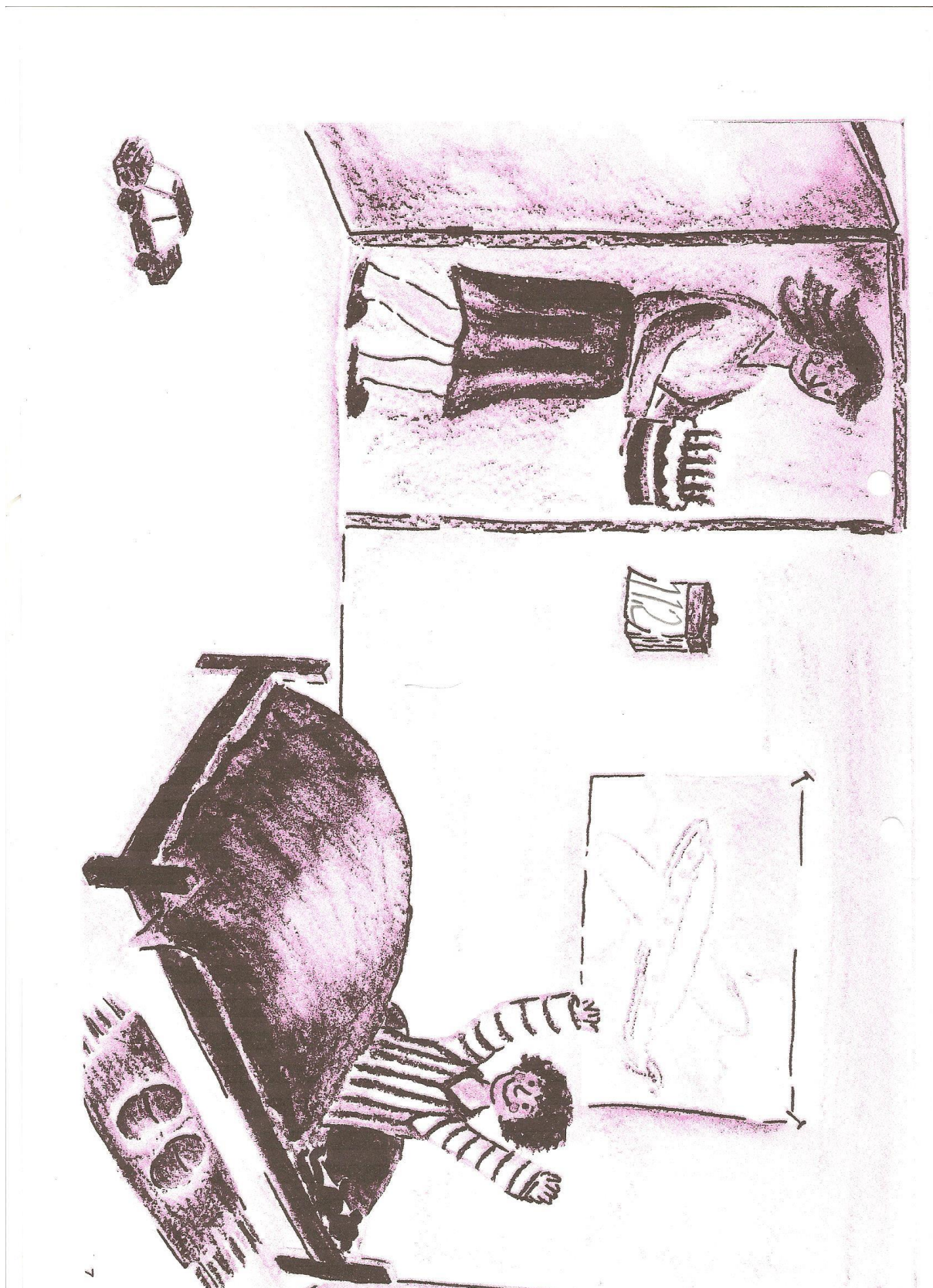
SIE WOLLEN FÜR DEN GEBURTSTAG/EINKAUFEN.

SIE/HABEN/EINEN/EINKAUFSETTEL/GESCHRIEBEN.



HEUTE
IST + ⁴⁵hOMGEBURTSTAG!

ALS|ER|AUFWACHT,
IST|ER|SCHON|GANZ AUFGEREGT.



ALLE KINDER SIND GEKOMMEN UND
GRATULIEREN Thomas
SIE ESSEN ZUSAMMEN KUCHEN.
WANN KANN Thomas ENDLICH SEINE GESCHENKE
AUSPACKEN?

HAST DU SIE SCHON ENTDECKT?



UND DU, THOMAS

WAS WÜNSCHST DU DIR ZUM GEBURTSTAG?

A 11.1 Wunschzettel von Thomas

WUNSCHZETTEL VON THOMAS

ICH WÜNSCHE MIR

Preinhteichen.

CH	Noies	ChD iL
---------------	-------	--------

CH	ta
---------------	----

Autos | Wolke | Mal | Aucht

taigen

Wawen

Mitnemen

A. 11.2 Einladung von Thomas an seine Freundin

Einladung

LIEBE*LeA

ich*LaDe*dich*

aiM*Zu*KoKoLiMo

oLaMT*ich*Faier

Da*GeBoRStaK

BräF*Fir*LeA*FoN

Thomas*

A 11.3 Einkaufszettel von Thomas

EINKAUFSZETTEL

KuRen

BeSenke

HuSen

BeSerer

TeLeR

KiNDeR BiR

A 12 Rätsel zu dem Buch „Wo die wilden Kerle wohnen“ (SENDAK 1967)

Wo die wilden Kerle wohnen

Rätsel:

1. Wer ist Max?

Max ist ein K i n T

2. In seinem Zimmer wuchs ein w a l T

3. Mit was segelte Max davon?

Mit einem c i F

4. Was wartet zu Hause auf ihn?

E S E n

A 13 Brief an Cornelius

W i d i o x S c h x P i l e.
A u F x D e M x B a u M x k u e t a n
H i l F e x z u m x e s e n x M o c h e
N.



A N . C O R N E L I U S . F O M T N O M A S I

KLEINES WÖRTERBUCH

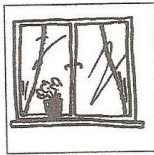
POLNISCH	DEUTSCH
tak	ja
nie	nein
dzień dobry	guten Tag / Hallo
obiad	Mittagessen
co robisz?	Was machst du?
kolacja	Abendessen
dziecko	Kind

A 15 Förderung alphabetisches Schreiben

Name: Thomas
 Datum: 18.12.2013
 Klasse: _____

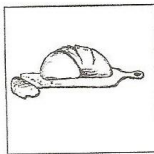
Alphabetisches Schreiben – Kopiervorlage 20/2

Schreibe die Wörter

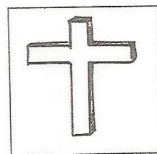




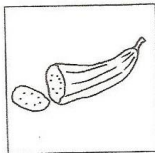
Z w e r g



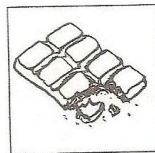
B r o t



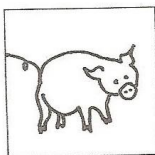
k r e i z



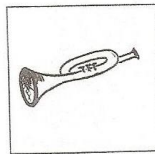
G o r k e



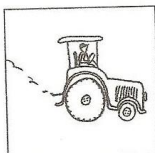
c h o k o l a d e



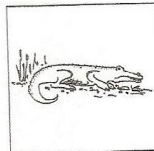
s c h w e i n



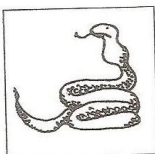
D o m B o r e



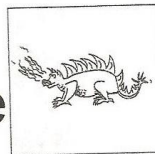
T r a k t o r



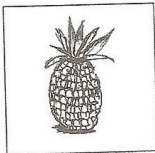
K r o k a d i l



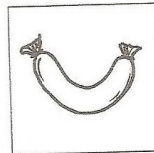
S l a n g e



D r a c h e



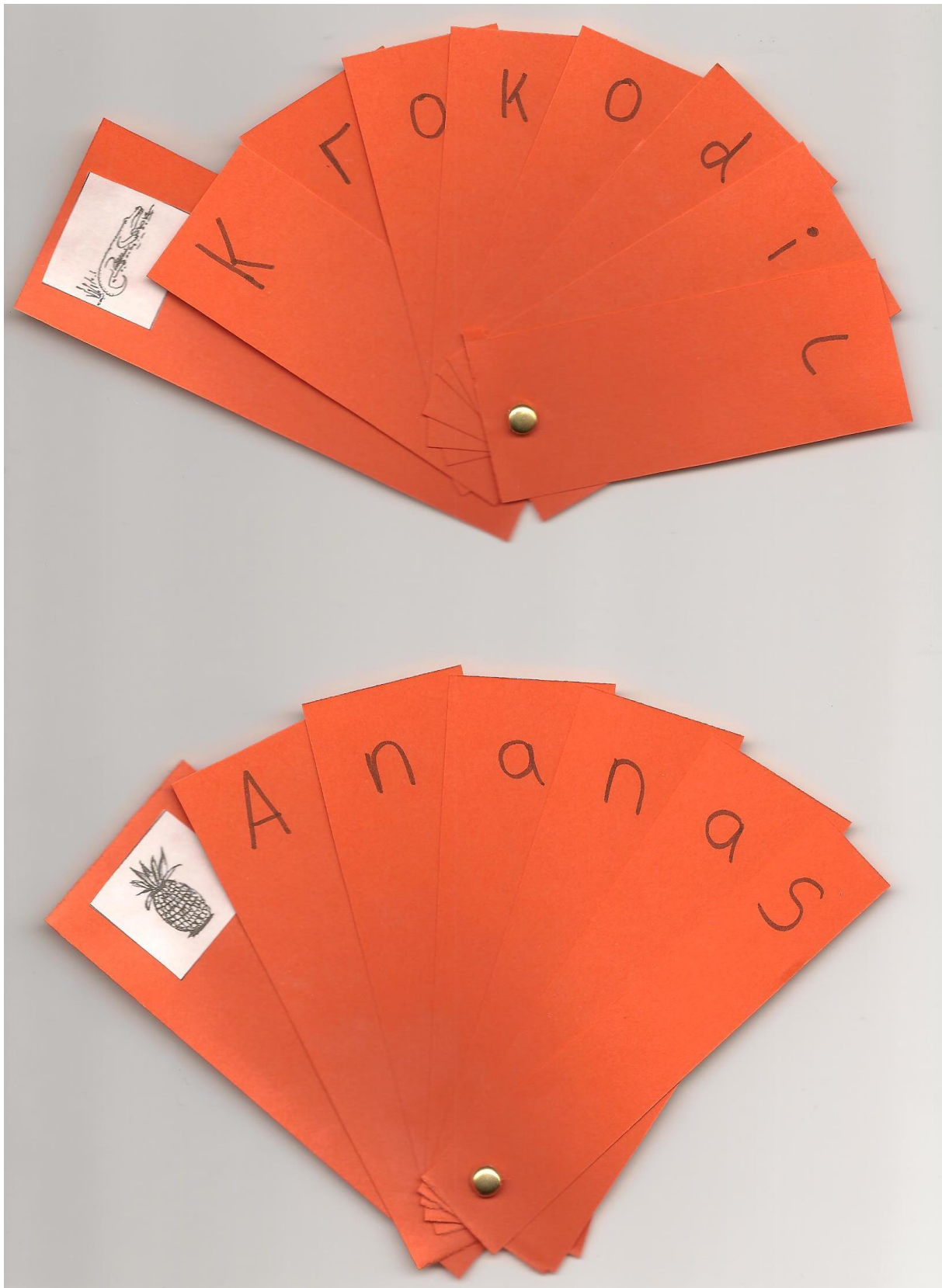
A n a n a s



W a r s t

Füsserichläpfer, Materialheft: Schriftspracherwerb: Ernst Reinhardt, Verlag 2005, 2009 (in Anlehnung an Füsserichläpfer (2003a): Erwerb des alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr, Praxis Grundschule, 26. Heft 3, 17)

A 16 Förderung der Synthese mit Wortfächern





Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den Unterschrift.